

# MASTEROPPGAVE I NORSKDIDAKTIKK

M5GLU18

Mai 2023

«Han har lært å ikke være en lort»

En kvalitativ undersøkelse av 8-klassingers selvstyrte litterære samtaler om Astrid Lindgren's  
«Brødrene Løvehjerte»

“He has learned not to be a wimp”

A qualitative study of 8<sup>th</sup> graders' self-directed literary discussions about Astrid Lindgren's  
“The Brothers Lionheart”

Vitenskapelig masteroppgave

30 stp. oppgave

Torkel Skaug



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord:</b> .....	<b>4</b>
<b>Sammendrag på norsk:</b> .....	<b>5</b>
<b>Sammendrag på engelsk (abstract):</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Innledning:</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for problemstilling: .....	7
1.2 Problemstilling: .....	10
1.3 Avhandlingens struktur: .....	10
<b>2. Redegjørelse:</b> .....	<b>11</b>
2.1 Literacy, diskurer og dialog som redskap for læring: .....	11
2.1.1 Literacy: .....	11
2.1.2 Sammenhengen mellom literacy og diskurs: .....	12
2.1.3 Norskfagets diskurs: .....	15
2.1.4 Dialog som redskap for læring: .....	16
2.1.5 Den litterære samtalen: .....	17
2.2 Litteratur og lese måter: .....	19
2.2.1 Skjønnlitteratur og lese måter: .....	19
2.2.2 Hva slags litteratur: .....	21
2.2.3 Fantastisk litteratur: .....	22
2.2.4 Ungdomsleseren: .....	23
2.3 Brødrene Løvehjerte: .....	24
<b>3. Metode:</b> .....	<b>26</b>
3.1 Metodisk tilnærming: .....	26
3.2 Datainnsamling: .....	27
3.2.1 Lydopptak: .....	27
3.2.2 Observasjon: .....	27
3.3 Utvalg: .....	28
3.4 Kontekst for feltarbeidet: .....	29
3.5 Databearbeiding: .....	31
3.5.1 Transkribering: .....	31
3.5.2 Analyse: .....	31
3.6 Forskningsetiske hensyn: .....	32
3.7 Kvalitetsvurdering: .....	33
3.7.1 Pålitelighet (Reliabilitet): .....	33
3.7.2 Troverdighet (Begrepsvaliditet): .....	35
3.7.3 Overførbarhet (Ekstern validitet): .....	35
<b>4. Analyse:</b> .....	<b>37</b>
4.1 Samtale 1: .....	37
4.1.1 Det innledende spørsmålet samtale 1: .....	38

4.1.2 Ekstraspørsmål samtale 1: .....	40
4.1.3 Oppsummering samtale 1:.....	43
<b>4.2 Samtale 2:</b> .....	<b>43</b>
4.2.1 Det innledende spørsmålet samtale 2: .....	44
4.2.2 Ekstraspørsmål samtale 2: .....	46
4.2.3 Oppsummering samtale 2:.....	47
<b>4.3 Samtale 3:</b> .....	<b>48</b>
4.3.1 Det innledende spørsmålet samtale 3: .....	48
4.3.2 Ekstraspørsmål samtale 3: .....	51
4.3.3 Oppsummering samtale 3:.....	55
<b>4.4 Helklassesamtale:</b> .....	<b>55</b>
<b>4.5 Avsluttende kommentar til funnene:</b> .....	<b>58</b>
<b>5. Drøfting:</b> .....	<b>60</b>
5.1 Lærerens rolle i tilegnelse av norskfagets diskurs:.....	60
5.1.2 Hva kan læreren gjøre i den litterære samtalen? .....	61
5.2 En fiktiv lese måte besvart med realfagsdiskurs:.....	62
5.3 Ville samtalen sett annerledes ut med en annen bok og et annet opplegg? .....	64
5.4 Samfunns perspektiv: .....	65
<b>6. Avslutning:</b> .....	<b>66</b>
<b>Kilder:</b> .....	<b>68</b>
<b>Vedlegg:</b> .....	<b>70</b>
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD.....	71
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte .....	73
Vedlegg 3: Opplegget tilknyttet boka.....	76

Antall ord: 21193

## Forord:

Nå er studietiden ved veis ende. Det kjennes ganske rart. Det føles ikke som om det er lenge siden jeg stilte spent og forventningsfull opp på OsloMet og ventet på at mitt navn, blant mange, skulle bli ropt opp. Jeg husker enda hvem jeg utvekslet mine første ord med og hva slags farge det var på kjolen til hun som skulle bli min bestevenninne på studiet. Jeg er takknemlig og stolt for at jeg stått løpet ut på tross av at mye av studietiden har vært preget av pandemi. Men strevet er verdt det og nå er jeg klar for å ta på meg nye utfordringer som lærer.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Dag Skarstein. Ditt engasjement og kunnskap rundt litteratur har virkelig vært inspirerende og det du har lært meg kommer jeg nok å til å ta med meg resten av livet. Du har også introdusert meg til det som har blitt en av mine favorittbøker.

Jeg må også takke alle elvene som deltok i prosjektet, foreldrene deres og til læreren som lot meg gjennomføre prosjektet i klassen sin. Uten dem hadde ikke dette prosjektet latt seg gjennomføre. Til slutt vil jeg takke familie, venner og min kjæreste som alle har vært avgjørende støttespillere. En ekstra takk rettes også til min, pappa, storebror og mamma som har bidratt med innspill til avhandlingen.

Torkel Skaug  
Oslo, mai 2023

## Sammendrag på norsk:

Formålet med denne avhandlingen er undersøke hva som kjennetegner et utvalg av litterære samtaler på 8. trinn der læreren har en tilbaketrukket rolle. De litterære samtalene har tatt utgangspunkt i boka *Brødrene Løvehjerte* av Astrid Lindgren (1973), som er en roman innenfor sjangeren fantasy/fantastisk litteratur. Avhandlingen har forankring i sosiokulturelle læringsperspektiver og forutsetter at tilegnelse av diskurser kan skje i sosiale praksiser, slik som litterære samtaler. Avhandlingen knytter seg også spesielt til teoretikere som knytter diskurser til literacy-begrepet (Gee, 2015; Penne, 2010; Skarstein, 2013). For å undersøke problemstillingen ble det gjennomført en kvalitativ datainnsamling av elevers litterære gruppesamtaler, samt en helklassesamtale. Avhandlingens empiri ble innhentet ved å ta lydopptak av til sammen 22 litterære gruppesamtaler fordelt på åtte ulike grupper og en lærerstyrt helklassesamtale. Datamaterialet ble i etterkant behandlet med en diskursiv analyse.

Funnene viser ulike diskursive mønstre i samtalene og kan tyde på at elevene er i stand til å lese teksten fiktivt, men at de fleste gruppene ikke bruker språket for å forklare eller utdype tolkningene sine. Diskursen i de litterære gruppesamtalene har et kumulativt preg, noe som ikke er et typisk mønster i en tolkningssamtale. Dette er i kontrast til helklassesamtalen der dataene indikerer at elevene og lærer i større grad forhandler om tekstens mening og læreren eksplisitt modulerer en tolkningsdiskurs for elevene. Avhandlingen konkluderer med at trening av literacy forutsetter en aktiv lærer som kan modellere fagets diskurs for elevene, og derfor er det viktig at læreren ikke har den tilbaketrukne lærer som ideal.

## Sammendrag på engelsk (abstract):

The purpose of this thesis is to investigate the characteristics of a selection of literary conversations among eighth-grade students, in which the teacher plays a withdrawn role. The literary conversations are based on the book "The Brothers Lionheart" by Astrid Lindgren (1973), which is a novel within the fantasy genre. The thesis is grounded in socio-cultural learning perspectives and assumes that the acquisition of discourses can occur in social practices, such as literary conversations. The thesis also specifically relates to theorists who link discourses to the concept of literacy (Gee, 2015; Penne, 2010; Skarstein, 2013). To investigate the research question, a qualitative discursive analysis was conducted of students' literary group conversations, as well as a whole-class conversation. The thesis' empirical data was obtained by recording audio of a total of 22 literary group conversations, divided into eight different groups, and one teacher-led whole-class conversation.

The findings indicate that the students are able to read the text fictionally, but most groups do not use language to explain or elaborate on their interpretations. The discourse in the literary group conversations has a cumulative character, which does not belong to a Norwegian academic discourse. This is in contrast to the whole-class conversation, where the students and teacher negotiate the meaning of the text to a greater extent, and the teacher explicitly models an interpretation discourse for the students. The thesis demonstrates that literacy training requires an active teacher who can model the discourse of the subject for the students, and therefore, it is important that the withdrawn teacher is not considered an ideal.

## 1. Innledning:

I denne avhandlingen møter vi 8. trinns elever som samtaler om Astrid Lindgrens *Brødrene Løvehjerte*. For å forstå hva som skjer i de litterære samtalen om denne ungdomsromanen, knyttes literacy-teorier til tolkningskompetanse og fiksjonsforståelse (literacy-kompetanse). Denne sammenkoblingen forutsetter at fiksjonstekster har spesielle fordeler i skolens literacy-trening. I dette perspektivet er den litterære samtalen et sentralt didaktisk verktøy, men som denne avhandlingens analyse viser, kan ikke norsklæreren forutsette at enhver organisering av en slik samtale vil trene elevenes tolkningskompetanse. Derfor kan denne avhandlingen også leses som en kritikk av Kunnskapsløftet 2020's sin rettferdiggjørelse av en tilbaketrukket lærer.

### 1.1 Bakgrunn for problemstilling:

Tekster omgir oss hele tiden og i stadig mer av det vi gjør så forholder vi oss til tekster på en eller annen måte. Å kunne orientere seg i, og forholde seg til ulike tekstpraksiser har blitt en av de viktigste ferdighetene et menneske trenger for å delta i det moderne tekstsamfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Kunnskapsdepartementet (2017) formidler at elever skal gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. «Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Et viktig stikkord her er muligheter. I et samfunn som er så tekstlig mediert som vårt, er tekst og lesekompetanse avgjørende for slike demokratiske mål. Til tross for høye demokratiske mål i skolen kan man imidlertid se at ulikhetene i det norske utdanningssystemet øker (Penne, 2010, s. 28).

I lærerplanen for norsk står det blant annet at faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold, og skal bidra til at elevene utvikler språk for å tenke, lære og kommunisere. Det står også at faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og delta i et arbeidsliv som stiller krav til kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Norsklæreren har altså et særskilt ansvar for å ruste elevene til å kunne delta i samfunn og arbeidsliv gjennom å utvikle tekstkompetansen til den enkelte elev.

Både læringsteoretikere og empiriske forskere har forsøkt å svare på spørsmålene rundt deltakelse og sosial utjevning og denne avhandlingen knytter seg spesielt til literacy-teoretikere som knytter literacy til diskursbegrepet. Som vi har sett vektlegger skolen visse evner og kompetanser i lesing, lesing skriving og muntlig kommunikasjon, og ser på disse evnene som en forutsetning for aktiv samfunnsdeltakelse. Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) fikk skolen nye lærerplaner for grunnopplæringen i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 7). Mer fokus på dybdelæring, tre tverrfaglige temaer og kjerneelementer for alle fag er nytt i de nye læreplanene. Det som er videreført fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) var blant annet arbeid med grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving og regning, samt muntlige og digitale ferdigheter. Begrunnelsen for at de grunnleggende ferdighetene ble innført var primært at dette er ferdigheter som alle samfunnsborgere trenger for å leve i et komplekst samfunn, men også innsikten om at læring er knyttet til språk (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 16). Utdanningsdirektoratet (2021) viser til (Berge, 2007) som beskriver at innføringen av de grunnleggende ferdighetene i alle fag har blitt kalt for en «literacy-reform» fordi den bygger på tanken om at å lære seg et fag handler i stor grad om å lære seg å lese, skrive, snakke og tenke slik en gjør i det spesifikke faget, altså bli en del av det en kaller «literacy» i faget.

Disse kompetansene elevene trenger for fremtidig samfunnsdeltakelse knyttes i denne oppgaven til literacy-begrepet. Vi skal se nærmere på hva literacy er senere i avhandlingen, men i en utvidet betydning, handler literacy om hvordan man skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Målet for literacy er større bevissthet om «språkmakt» i et samfunn der stadig mer makt handler om språklig makt (Penne, 2010, s. 29).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en literacy-forståelse der literacy handler om å kunne orientere seg i ulike tekstpraksiser og kontekster, og disse ferdighetene er stadig mer aktuelle, fordi vi hele tiden er omgitt av ulike tekster. Skarstein (2022) underbygger dette og beskriver at evnen til å lese og skape tekst i kontekst blir et literacy-perspektiv sett på som avgjørende for videre læring, og for å oppnå mål og for deltagelse på ulike samfunnsarenaer.

Det er mange teoretikere og forskere som legger vekt på skjønnlitteraturens rolle for å utvikle literacy-kompetanse. Penne (2010) beskriver at skjønnlitteraturen har tydelige signaler som får leseren til å lese på en spesiell fiktiv måte som skiller seg fra saktekster og at



fiksjonsforståelse er en forforståelse som støtter all form for lesing. Det handler om at leseren av den fiktive teksten trener kontekstforståelsen på måter som man ikke gjør når man leser saktekster fordi sakteksten forholder seg til virkeligheten som kontekst. Når man leser saktekster, vil man tenke «er dette sant», men som Steffensen (2000) beskriver vil en leser av fiksjonsteksten stille meta-spørsmål om teksten man ikke ville stilt en sakprosatext som «hvilken verden blir beskrevet», «hvilken logikk råder i denne verden?» og «hvorfor er teksten skrevet på akkurat denne måten?» er eksempler på slike spørsmål som den engasjerte leseren av en fiksjonstekst vil stille seg til teksten.

I denne avhandlingen er det tatt utgangspunkt i at skjønnlitteratur må leses på en annen måte enn sakprosa, og at lesing av skjønnlitteratur kan fremme egenskaper som kan sees på som nødvendige for samfunnsdeltakelse. I den norske skole de siste tiårene, kan det se ut det er elevenes opplevelser og erfaringer som har stått sentralt når det arbeides med litteratur. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i at tekst blir konstruert i møte med leseren og innebærer enkelt forklart at leseren settes i forgrunnen ved dialoger om tekst (Rødnes, 2014, s. 2). Rødnes (2014) beskriver at i arbeidet med å forstå tekster, så skal leserne trekke inn egne erfaringer og knytte det de leser opp mot egne liv. Denne elevorienterte tilnærmingen ble dominerende i L97 (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997), og i tilhørende norskplan, blir det understreket at læreren skal holde seg i bakgrunnen (Penne, 2010, s. 16). «I opplæringa skal elevane (...) bruke og utvikle tekstkunnskapen sin i litterær samtale, med utgangspunkt i den opplevinga eleven har av teksten» (Veiteberg et al., 1996, s. 123). Selv om læreren har en mindre klar instruks i LK20, og står mer fritt til å selv velge didaktisk tilnærming, kan man fortsatt se innslag av en elevorientert tilnærming. «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene få bruke fantasien og oppleve at det å prøve seg fram er en del av det å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10). Penne (2010) problematiserer denne tilnærmingen, og hun beskriver at det er en utfordring at den elevorienterte litteraturundervisningen baserer seg på at alle elever er mer eller mindre like i møte med fiktive verdener. Penne (2010) underbygger dette videre og beskriver at et didaktisk problem med elevorienterte teorier om lesing av fiksjon er at denne didaktikken kan komme til å bare dyrke opplevelsen av teksten uten av å gå nærmere inn på en dypere mening. En opplevelse er subjektivt, umiddelbar emosjonell, der man «liker noe» eller «ikke liker noe». Leserorientert litteraturundervisning er sannsynligvis mest hensiktsmessig for de elevene som allerede er innkodet i «bøkens verden» (Penne, 2013, s. 43). Penne (2010)

stiller seg spørsmålet om hva slags utbytte elevene har av litteratundervisning som er elevorientert og at det er lite forskning på dette feltet.

Det finnes ikke et entydig fasitsvar på hvordan elever lærer best (Skovholt et al., 2021, s. 139). Skovholt et al. (2021) understreker samtidig at faglitteratur om samtaler i klasserommet legger vekt på hvor viktig samtaler er for læring. Denne avhandlingen begrunner den litterære samtalsens potensial for utvikling av tekstkompetanse både med sosiokulturelle læringsteorier og diskursteorier.

## 1.2 Problemstilling:

Med bakgrunn i antagelsen om at elevers literacy-kompetanse kan utvikles i litterære samtaler og på en nysgjerrighet om denne kompetansen kan vises og utvikles hvis læreren ikke er til stede, har jeg formulert følgende problemstilling for denne avhandlingen.

*Hva kjennetegner litterære samtaler på 8. trinn der læreren har en tilbaketrukket rolle?*

Avhandlingen bygger på et sosiokulturelt perspektiv som forutsetter at elevenes literacy-kompetanse kan undersøkes gjennom deres språklige ytringer og samtidig at tekstkompetanse kan utvikles i en sosial praksis som den litterære samtalen.

## 1.3 Avhandlingens struktur:

Avhandlingen er delt inn i seks kapitler. Hvert av kapitlene kommer til å representere ulike deler av forskningsprosessen. I kapitlet som følger kommer teoriene som det ble redegjort for i innledningen til å bli utforsket nærmere. Literacy, diskurser, dialog og litterære samtaler kommer til å bli nærmere redegjort for og vi kommer til å se nærmere på skjønnlitteraturens evne til å tilby andre kontekster for elevene enn sine egne. Valgene som ligger til grunn for innsamling av oppgavens empiri kommer til å bli redegjort for i metodekapitlet. Dette leder videre til analysen der konkrete eksempler fra feltarbeidet vil bli satt i sammenheng med begrepene fra feltarbeidet. Til slutt vil funnene bli diskutert.

## 2. Redegjørelse:

Med utgangspunkt i literacy-begrepet kommer jeg til å vise dets sammenheng med både diskursteori og sosiokulturelle læringsteorier. Fremstillingen av den litterære samtalen kommer til å se på hvordan den kan fungere som en arena for utvikling av literacy-kompetanse. Vi kommer til å se hva slags potensiale som ligger i skjønnlitteratur og spesielt i fantastisk litteratur for å tilby elevene helt andre kontekster, men samtidig tilby gjenkjennelse. Dette potensialet kommer til å bli sett i sammenheng med forskjellen mellom å lese fiktivt og faktisk. Til slutt kommer en presentasjon av hva slags leser vi kan forvente oss å møte på 8.trinn.

### 2.1 Literacy, diskurer og dialog som redskap for læring:

#### 2.1.1 Literacy:

Da jeg gikk på «Utviklingsstudier» studieåret 2016-2017, benyttet vi oss av en smal betydning av begrepet literacy. I dette fagfeltet handlet literacy en persons evne til å lese og skrive, og et lands literacy-rate kunne gi et anslag på hvor mange i det landet som var lese- og skrivekyndige. Et lands literacy-rate kunne gi noen indikasjoner på hvor «utviklet» dette landet var. Man kan argumentere for at en slik smal betydning av literacy er mindre gyldig i et moderne tekstsamfunn, og kanskje spesielt når man ser på hva elevene skal lære eller tilegne seg i skolen. I følge Penne (2010), handlet den tidligere definisjonen av literacy om evnen til kunne delta i sosiale sammenhenger gjennom å lese og skrive. Videre beskriver Penne (2010) at denne definisjonen ikke lengre holder i dagens informasjonssamfunn. I følge Penne (2010), må literacy også omfatte evne til å tolke og forstå kommunikasjon i ulike kontekster og i ulike medier, og en evne til å nå frem til andre på et nivå som fungerer i stadige skiftene kontekster som krever ulik kommunikasjon. Det er denne brede definisjonen av literacy denne avhandlingen tar utgangspunkt i.

Blikstad-Balas (2016) beskriver at literacy handler om hvordan vi skaper mening i tekster. Penne (2013) underbygger dette og beskriver at literacy innebærer å kunne reflektere aktivt over teksters mening i ulike kontekster. I UNESCO (2004) literacy-defenisjon, som blant annet ligger til grunn for de grunnleggende ferdighetene LK20, står det:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contextst.

Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society” (UNESCO, 2004, s. 13).

Ferdigheter og egenskaper tilknyttet til en utvidet betydning av literacy kan kalles for literacy-kompetanse (Penne, 2013, s. 44). Dette handler ikke bare om grunnleggende ferdigheter, men om tekst i kontekst. En metakompetanse som utvikles etter man har automatisert avkodingen i skrifttegn. Penne (2013) beskriver at literacy-kompetanse blant annet utvikles med utgangspunkt i skrift. I følge Penne (2013) stadfester skriften tekstenes ord, men at skrift i seg selv ikke er mening. Derfor må den skrevne skriften gis mening gjennom tolkning, og den må tolkes ut ifra sin meningsgivende kontekst. Sånn sett er den en likhet mellom litterære tekster og alle andre slags tekster, fordi nøkkelen til å forstå alle tekster handler om tolkning. Tolkning blir sett på av Penne (2013) som nøkkelordet for literacy-begrepet og alt som fremstilles i vår multimediale og skriftliggjorte verden, må aktivt tolkes i ulike kontekster.

«Litteraturundervisning er en viktig del av literacy-utviklingen» (Skarðhamar, 2011, s. 71). Skarðhamar (2011, s. 71) beskriver videre at et mål er at elevene skal kunne mestre sakprosa-tekster og fiksjonstekster for å kunne møte samfunnets krav til språklig kompetanse. Penne (2013) beskriver at literacy-kompetansen avhenger av at tekst må aktivt tolkes i ulike kontekster. Ulike sjangre vil representere ulike kontekster som tolkes med bakgrunn i vår forforståelse. Penne (2013) understreker også at en viktig del av literacy-kompetansen handler om at egne meninger og følelser må settes på vent og at en må først erkjenne og forstå den andres intensjoner og den andres eventuelle følelser.

### 2.1.2 Sammenhengen mellom literacy og diskurs:

Literacy-perspektivet som benyttes i denne avhandlingen, knytter literacy til diskursbegrepet. Det er rett og slett vanskelig å forstå literacy uten å sette det i sammenheng med diskurser. Gee (2015, s. 195-196) definerer literacy slik: «I believe that any socially useful definition of

literacy must be couhed in terms of nations of primary and secondary Discourse. Thus I define literacy as mastery of a secondary Discourse”.

En diskurs kan sees på som et komplekst system av kommunikasjon som inkluderer unike mønstre av tale, lytting, skriving og lesing, sammen med spesifikke mønstre av atferd, interaksjon, verdier, følelser, klær, tanke og tro. Dette i samspill med andre individer, objekter, verktøy og teknologier. Formålet med dette systemet er å uttrykke spesifikke sosialt gjenkjennbare identiteter engasjert i spesifikke sosialt gjenkjennbare aktiviteter (Gee, 2015, s. 171).

Gee (2015) beskriver at i barndommen, vil vi alle tilegne oss en diskurs som er forankret i vår primærsosialisering. Denne tidlige diskursen man tilegner seg sier noe om hvordan man skal være det, Gee (2015), beskriver som en «everyday person». Denne diskursen kaller Gee (2015) for primærdiskurs, og er kort fortalt en sosial variant av språk og væremåter i verden. Denne diskursen er ikke spesialisert og selv om den kan forandre seg, er det visse aspekter ved denne diskursen som blir værene gjennom hele livet.

I følge Gee (2015) er alle diskurser vi tilegner oss senere i livet det som kalles for sekundærdiskurser. Penne (2010) definerer sekundærdiskurser som alle språklige og kommunikative møter utenfor hjem og nærmiljø. Altså vil skolens fag representere sekundærdiskurser. Skarstein (2022) har en lignende beskrivelse av sekundærdiskurser, og beskriver blant annet at alle andre diskurser enn primærdiskursen er sekundærdiskurser. Videre beskriver Skarstein (2022) hvordan denne diskursen skiller seg fra primærdiskursen i den forstand der at primærdiskursen sitt formål er å skape relasjonell nærhet, mens sekundærdiskursen gjør det mulig å skille mellom oss selv og andre felt. Sekundærdiskurser tilegnes etter hvert som man blir eldre og deltar på andre arenaer enn sosiale, intime arenaer. Sekundærdiskurser følger også mer generelle eller prinsipielle prosedyrer for argumentasjon og begrunnelser enn primærdiskursen (Skarstein, 2022, s. 56). I følge Gee (2015) er det ikke så enkelt å lære en sekundærdiskurs, men han beskriver at sekundærdiskurser må tilegnes gjennom samhandling i sosiale praksiser som andre allerede har mestret. Det handler ikke bare om å lese tekster på en viss måte, men også hvordan man snakker om tekster og tenker om tekster (Gee, 2015, s. 48-49).

Penne (2010) beskriver at å forholde seg til sekundærdiskurser alltid innebærer å forholde seg til andres tanker. Dette i likhet med hva som ligger i grunn for literacy-kompetanse. Penne (2010) beskriver videre hvordan dette kan innebære å måtte forholde seg til ukjente sosiale situasjoner, som å holde sin første tale eller et foredrag i klasserommet. Det kan også være noe så hverdagslig som å lese en bruksanvisning, å lese lærebøker, eller å lese og orientere seg i en fagtradisjon man ikke kjenner så godt fra før. Å se film og lese fiksjon innebærer, som de andre eksemplene, at man må forholde seg til sekundærdiskurser. Å forholde seg til sekundærdiskurser handler om å kunne gå inn og ut av sosiale verdener som er forskjellige fra de man er vant med fra sin egen primærdiskurs (Penne, 2010, s. 35). Skolens fag utgjør slike sosiale verdener. Skarstein (2022) beskriver hvordan elevene, gjennom norskfagets historiske og kulturelle deler, må forholde seg til andre sekundærdiskurser. Elevene skal inkluderes i en analytisk og teksttolkende sekundærdiskurs i norsk og de skal forholde seg til fakta og fiksjonstekster og disse tekstene skal tolkes i ulike kontekster (Skarstein, 2022, s. 56). For Penne (2010) handler skolen om tilegnelse og håndtering av sekundærdiskurser. Literacy dreier seg om å mestre disse språkssystemene som for eksempel norskfaget utgjør og tilegnelse av literacy-kompetanse kan sees på som en nødvendighet i et samfunn hvor det er en forventning om at voksne mennesker skal ha en forståelse for at man prater annerledes til sjefen enn det man gjør i vennegjengen sin.

Penne (2010) beskriver at elever kommer inn i skolen med ulike primærdiskurs og ulike forutsetninger. I noen hjem er man, fra man er små, vant til å møte ulike sekundærdiskurser. Disse møtene kan innebære tidlig og hyppig omgang av bøker og samtale om disse bøkene. Andre slike eksempler kan dreie seg om hvordan man snakker om film eller politikk. Andre elever er ikke vant til å samtale om bøker på denne måten. De har ikke startet tilegnelsen av skolediskursen før de begynner på skolen. De elevene som er vant med å møte andre diskurser enn sin egen har gode forutsetninger for å bli innlemmet i skolens diskurs, mens de som ikke har disse erfaringene eller en primærdiskurs med stor avstand til sekundærdiskursen i skolen kan få skoleproblemer (Penne, 2010, s. 35).

I denne avhandlingen er diskursbegrepet relevant i flere sammenhenger. Å tolke fiksjon kan sees på som en øvelse i en sekundærdiskurs. Skjønnlitteraturen er en sjanger som tilrettelegger for at elevene skal gå ut av sin egen primærdiskurs. Dette er imidlertid ikke en naturlov. Man kan ha en primærdiskursiv tilnærming til teksten og da vil leseren ta utgangspunkt i det nære og tolke med egne perspektiver og gjenkjennelse. I disse tilfellene er

det altså ikke noe skille mellom en selv og teksten. Man kan også tenke seg at det er et skille mellom primærdiskursiv og sekundærdiskursiv holdning til tekster. Der primærdiskursive holdninger til teksten kan innebære at man rett og slett tar avstand fra teksten. Dette kan ifølge Skarstein (2013) by på problemer i en didaktisk sammenheng

### 2.1.3 Norskfagets diskurs:

Norskfaget skiller seg diskursivt fra fag som naturfag og matematikk. Der man i matematikk og naturfag vil være opptatt av sikre generaliseringer og forklaringer, vil målet i norskfaget være å belyse sammenhenger gjennom å tolke konteksten. Disse tolkningene må alltid ta utgangspunkt i kontekster (Penne, 2013, s. 45).

Bruner (1986) hevder at det finnes to tenkemåter som språk forms innenfor: *syntagmatisk tenking* og *paradigmatisk tenking*, og disse tenkemåtene gir distinkte måter å organisere erfaringer på og konstruere virkelighet på. Disse tenkemåtene kan sees på som fundamentet for språkpraksiser og diskurser. Syntagmatisk tenking kan sees på som norskfagets tenking. Denne tenkemåten er knyttet til lineær/narrativ tid, inntar alltid et subjektivt perspektiv og er vår hverdagslige orientering i verden («hva skjedde?», hva vil komme til å skje?»). Derfor kan den aldri bygge på sannheter slik som i matematikk og naturfag, men heller sannsynligheter. I den forlengelse kan det argumenteres for at språket som kjennetegner norskfagets diskurs er, det jeg i denne avhandlingen kommer til å kalle et usikkerhetspråk, og norskfagets diskurs hele tiden bærer i seg bevisstheten om at det er mulig å tolke annerledes. Det vi opplever og ser er en «opplevd» verden og ingen «sann» verden. Derfor må vi tolke dens hendelser og handlinger innenfor kontekster som kan forklare deler i sammenheng med helheter og omvendt. Den syntagmatiske tenkemåten er nært knyttet til primærdiskursen som også stort sett er narrativ i sin kommunikasjonsform (Kleve & Penne, 2012, s. 8-9; Penne, 2010, s. 129-131). Penne (2010) beskriver at narrativ kompetanse på mange måter er en kulturell kompetanse på mange nivåer, ikke minst når det gjelder vurdering av handlinger, av motiv, og av etikk og moral.

Den syntagmatiske tenkemåten eksiterer sammen med, og gjerne samtidig, som ikke lineær tenking. Altså tenking som er argumenterende og kategoriserende. Det er denne tenkemåten Bruner (1986) kaller for paradigmatisk tenkemåte («hva eller hvordan er noe?») (Penne, 2010, s. 129). Der syntagmatisk tenking er knyttet til lineær tid, så handler paradigmatisk tenking

om å «fryse tiden», gå ut av et konkret handlingsforløp og generalisere i den forstand at man finner strukturer og begreper som kan overføres til generell erfaring og kunnskap som har mer eller mindre universell gyldighet (Penne, 2010, s. 134; Skarstein, 2013, s. 35). Noe av målet med litteraturundervisningen er å gjøre den syntagmatiske tenkemåten mer paradigmatisk. I sin fremstilling av diskursive mønstre i fagene matematikk og norsk beskriver Kleve og Penne (2012) at de to tenkemåtene ikke kan skilles fra hverandre og det er ikke er mulig å velge den ene og dermed bort den andre. Elevene må lære å tolke kontekstuell samtidig som primærdiskursivt, fordi ifølge Penne (2013) handler literacy om å kunne reflektere tekstens meninger i ulike kontekster. Dette krever et metaperspektiv på tekst som skjer gjennom et samspill mellom paradigmatisk og syntagmatisk tenking.

Kort fortalt kan man si at paradigmatisk tenking er en refleksiv, abstrakt, reflekterende, argumenterende og vitenskapelig tenking (ofte metaforisk). Den er tatt ut av tidsstrømmen. Det innebærer «kunne se seg selv utenfra»-metakognisjon. Den tilstreber å være mest mulig universell og objektiv, og den læres i kulturen. Syntagmatisk tenking er på sin side en narrativ tenking, knyttet til en tidslinje. Denne tenkingen er knyttet til primærdiskursen og er derfor «nær», inkluderende, subjektiv og ofte rettferdiggjørende. Denne tenkingen er viktig for utvikling av empati og relasjoner. Narrativ kompetanse som er tilknyttet den syntagmatiske tenkingen er viktig og nødvendig, men det er også behov kompetanse i å reflektere over fortellinger (paradigmatisk tenking) (Penne, 2010, s. 130-134).

#### 2.1.4 Dialog som redskap for læring:

Et teoretisk rammeverk for denne avhandlingen er sosiokulturell læringsteori. Denne teorien legger stor vekt på betydningen av sosial samhandling og bruken av språket i lærings- og utviklingsprosesser (Imsen, 2014, s. 46-47). Møter med andre en viktig forutsetning for utviklingen av literacy-kompetanse. Altså det Gee (2015) kaller for meningsfull sammenheng. Aase (2005) underbygger dette og beskriver at hovedtanken bak sosiokulturell læringsteori er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre gjennom språklig samhandling. Dysthe (2001) bygger videre på dette og beskriver at det som ligger til grunn for sosiokulturelle perspektiver er et konstruktivistisk syn på læring, og at læring skjer gjennom samhandling i en kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser.



Dysthe (2001, s. 47) viser til Lave og Wenger (1991) som hevder at læring primært skjer gjennom å delta i sosiale felleskap. Når man deltar i disse felleskapene vil de først fremstå som fjerne, det vil si at den som deltar mangler kunnskapen som kreves for å være et fullverdig medlem av felleskapet, men at deltagelsen blir stadig mer kompleks jo mer man får øvelse. I følge Lave og Wenger (1991) så lærer man gjennom å handle. De ser på språket som en måte og delta og handle på.

Igland og Dysthe (2001) forstår Bakhtin slik at for han så er dialog er en forutsetning for utvikling. Når man går i dialog om tekster, handler det ikke om å være enig eller uenig, men det handler om å rekonstruere, prøve ut, gi sin egen versjon, finne sin egen «aksent». For Bakhtin dreier dialog seg om at ytringer står i forhold til hverandre og en i en bred betydning er dialog et gjennomgående trekk ved all språklig virksomhet (Bakhtin, 1998, s. 67). Det er heller ikke slik all dialog «fungerer» like bra. Skagen (2001) viser til at Bakhtin mente at den gode dialogen forutsetter at alle parter kommer til ordet i tilstrekkelig grad og innholdet representerer et virkelig møte mellom ideer, standpunkter og meningsuniverser. Ifølge Skagen (2001) mener Bakhtin at det som truer dialogen ikke er individualitet, men det er undertrykkende diskurser som ikke gir rom for den indre, individuelle diskursen som er så avgjørende for fruktbare dialoger. Bakhtins dialog ville ikke trives i et miljø som legger vekt på harmoni fremfor faglighet, eller som ønsker tilpassing fremfor utvikling.

#### 2.1.5 Den litterære samtalen:

I et sosiokulturelt perspektiv kan man gjøre den slutningen at elevenes sekundærdiskurs/fiksjonsforståelse blir utviklet i samspill med andre. (Dysthe, 2001, s. 11) understreker at samspill og læring er knyttet sammen.

Aase (2005) beskriver at litteraturundervisningen i skolen har to grunnleggende formål. Det ene er at elevene skal kunne lese og oppleve litteratur på en måte som vedkommer de, og elevene skal lære og lese og oppleve litteratur. Aase (2005) beskriver også at begge deler kan skje utenfor skolen, men at det som skiller litteraturlæsning i og utenfor skolen handler om at litteraturlæsning utenfor skolen som oftest er en ensom aktivitet, men skolen ustrakt grad tilbyr kollektive lesesituasjoner som legger opp til at lesingen ofte skjer i det som blir kalt for et tolkningsfellesskap, der klasserommet kan bli en arena der forståelse og tolkning kan møtes.

Dette er i tråd med hvordan læring skjer i sosiokulturell læringsteori. En metode for slik kollektiv bearbeiding av skjønnlitteratur kan være gjennom litterære samtaler.

Litterære samtaler blir definert av Aase (2005) som klasseromssamtaler som uttrykker leseerfaringer og som har til formål å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene. Stoltenberg (2020) beskriver at fordi den litterære samtalen er samtale der tekst utforskes sammen med andre, så egner den seg som trening av norskfagets diskurs. Som nevnt er litterære samtaler en kollektiv arbeidsform som, i følge Aase (2005), er spesifikk for litteraturundervisningen i skolen. Dysthe (2001) gjør et skille mellom det hun kaller for læringsfremmende samspill og det som eventuelt kan hemme denne læringen. Samspillet må faktisk fungerer som et arbeidsfellesskap. Dysthe (2001) stiller også spørsmålet om den individualiserte pedagogikken kan virke læringshemmende. Dette er i tråd med hva Penne (2010) mener om at ulike elever har ulike forutsetninger for å forstå skolens diskursers og spørsmålet hun stiller seg om hva slags utbytte elevene har av en elevorientert litteraturundervisning.

Aase (2005) drøfter rundt at det kan være mange grunner til at elevene ikke er deltagere i klasseromsamtalene. Det kan dreie seg om at de misliker læreren eller faget, de kan ha behov for å skjule seg, de kan være uinteresserte i selve faget og eller teksten det arbeides med, de kan være usikre på sjangeren eller de kan være redde for å snakke. Disse sosiale forholdene er faktorer som kan påvirke den litterære samtalen.

Litterære samtaler kan organiseres på mange ulike måter, men i denne avhandlingen kommer det til å bli tatt utgangspunktet i litterære samtaler i form av gruppesamtaler. I følge Skaftun og Michelsen (2017) er gruppesamtaler en arbeidsform som står i høy kurs blant mange forskere, og denne metoden er mindre lærerstyrt og gir elevene mulighetsrom for elevene i form av at de kan utforske faglige problemer på egenhånd og egne premisser og med det språket de mestrer. Når dette er sagt, så er det ikke slik at gruppesamtaler automatisk skaper det som Skaftun og Michelsen (2017) kaller for «lærermagi». Hvis samtalen skal kunne være med å utvikle elevenes literacy- kompetanse er det også viktig at elevene vill litt mer enn bare det de får beskjed om. De må bry seg om å forstå og formulere denne forståelsen (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 204). Å kunne formulere sin egen forståelse og bruke språket er essensielt for læring i et sosiokulturelt perspektiv.

Selv om Skaftun og Michelsen (2017) beskriver at gruppesamtaler i form av litterære samtaler kan gi elevene rom til å utforske og med eget språk, understreker Aase (2005) at alle språklige situasjoner trolig krever en viss sjangerkunnskap og at læreren kan modellere for elevene hvordan man snakker om litteratur og presentere og bruke nye litterære begreper. Altså modellere sekundærdiskursen for elevene. Men i dette landskapet beskriver Aase (2005) det som kan være en latent konflikt. Nemlig at læreren og eleven ikke har samme tekstkompetanse og i forlengelse av dette blir det stilt et didaktisk spørsmål om hvordan elevene skal utvikle sin egen forståelse, og hvordan egen lesereaksjon og egen tenking skal hjelpe til med dette. Da hjelper det ikke å overta teksttolkningen til læreren, men snarere å bli stand til å formulere og reformulere egen forståelse gjennom å få kjennskap til hvordan andre leser og formulerer seg om teksten (Aase, 2005, s. 117-118). Det kan tyde på at Aase (2005) forutsetter at en lærer er tilstede hvis de litterære samtaler skal oppnå sitt potensial.

Ifølge Mercer (2000) er det tre kategorier man kan dele samtaler inn i: *kumulative*, *disputtpregede* og *utforskende*. Disse kategoriene kan brukes til å belyse hvordan strukturelle faktorer kan bidra til eller hemme den litterære samtals utviklingspotensial. Kumulative samtaler kjennetegnes ved at samtalepartnerne bygger på hverandres innspill uten å utfordre hverandre eller gi hverandre motstand. Disputtpregede kjennetegnes ved at deltakerne hovedsakelig er opptatt av å forsvare sine egne ståsteder og sin egen identitet, uten av samarbeide. Utforskende samtaler kan bli definert som samtaler der samtalepartnerne utforsker hverandres utsagn. Samtalepartnerne engasjerer seg kritisk, men konstruktivt til hverandres ideer. Forslag kan utfordres og motutfordres, men hvis dette skjer, så blir det gitt grunner og andre alternative tolkninger. Læring blir et felles ansvar og utforskende samtaler er preget av resonering (Mercer, 2000, s. 98). Disse begrepene kommer til å bli brukt i beskrivelsen av de litterære samtaler.

## 2.2 Litteratur og lese måter:

### 2.2.1 Skjønnlitteratur og lese måter:

Hvorfor skjønnlitteratur? Penne (2010) beskriver at skjønnlitteratur gir muligheter for å sette seg inn i andre kontekster og at dette er en viktig egenskap i dagens samfunn, fordi man må forstå hva slags språk som er passende i ulike kontekster.

Skjelbred (2014) viser til sakprosaforfatteren Johan Tønnesen (2012) som definerer sakprosa som tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. I skjønnlitterære tekster er det ikke slik. Tekstene skal ikke leses og tolkes som virkeligheten. Skjønnlitterære tekster handler derimot om en fiktiv virkelighet. Potensialet for trening av literacy-kompetanse avhenger i stor grad av at de fiktive tekstene man leser leses nettopp som fiksjon (Penne, 2013, s. 45). Som vi har sett kan man lage et skille mellom lesing av fiksjonstekster og sakprosa, fordi de krever ulik forforståelse.

Å lese fiktivt vil si å konstruere en hermeneutisk helhet under leseprosessen og at denne helheten er erkjent fiktiv av leseren (Penne, 2013, s. 45). Man kan si at denne lese måten krever en forforståelse for at handlingen ikke gjenspeiler leserens egen virkelighet. De må altså ut av egen kontekst og inn i en annen. Oatley (2002) bruker begrepet «simuleringer» om hvordan leseren skaper sammenheng i tekst. Disse simuleringene, skapt av fiksjonsleserne, kan på flere nivåer konstruere handling. Et ytre nivå, et indre nivå og et metaforisk nivå. Det ytre og første nivået handler om å skape en helhet av handlinger og hendelser og blir kalt for ytre handling. Det indre nivået, dersom teksten åpner for det, gir et innblikk karakterenes tanker og følelser i det som blir kalt for tekstens indre handling. Det er i dette nivået man kan få empati for karakterene i teksten. Det tredje og siste nivået er generaliserende metaforer. Det kan handle om metaforer, symboler, allegorier og andre litterære virkemidler. Oatley (2002) sitt metaforiske nivå kan sees i sammenheng med og være et eksempel på der den syntagmatiske tankemåten får et paradigmatiske preg, fordi det handler om å kunne trekke seg selv ut av teksten, generalisere og overføre generaliseringene til generell erfaring og kunnskap. Noe som nettopp kan gjøres hvis man tenker og drøfter rundt metaforene i en tekst.

Penne (2013) beskriver at en viktig forskjell mellom å lese simuleringer som fiksjon eller som fakta er at som fiksjon så tolkes handlingene innenfor en fiktiv eller simulert kontekst og leseren er klar over dette. Denne forforståelsen kommer i denne avhandlingen til å bli kalt for fiksjonsforståelse. Når man leser fiktivt, trenger man en form for fiksjonsforståelse og med denne forståelsen vil leseren tolke handlinger innenfor en fiktiv kontekst. På den andre siden, hvis man har det som man kan kalle en faktisk lese måte, vil man lese simuleringene med utgangspunkt i egen kontekst og derfor egen primærdiskurs.

Ifølge Nussbaum et al. (2016) gir skjønnlitteratur oss en mulighet til å betrakte andres liv med en empatisk forståelse, og ikke bare med en overfladisk interesse som en «tilfeldig turist».

Ved å utforske karakterenes omstendigheter, forventninger, håp og frykt, blir vi i stand til å se hvordan disse faktorene ikke bare begrenser, men også påvirker menneskers handlingsrom. Dette er av stor betydning når vi tar de valgene som kreves av oss som deltakere i samfunnet.

### 2.2.2 Hva slags litteratur:

Man kan begrunne bruken av nyere litteratur og gjerne samtidslitteratur i litteratundervisningen med at eleven skal kunne kjenne seg igjen i det hen leser. Poenget er at eleven skal kunne finne sitt eget miljø, sitt eget samfunn og kjenne seg igjen i samtidens problemstillinger i det hen leser om (Skarðhamar, 2011, s. 104). Fordelen med at eleven kan kjenne seg igjen i romaners hovedpersoner handler blant annet om identifikasjon og hva identifikasjon med andre kan føre til. Gjennom innlevelse i andre mennesker sine liv, både dagliglivet og gjennom romanpersoners liv, utvikler vi vår emosjonelle kompetanse. Samtidig innser vi at vi også er sårbare, vi også kan rammes av sykdom, død og sorg (Nussbaum et al., 2016, s. 14). Man kan skille mellom to former for identifikasjon. Møhl og Schack (1980) beskriver at identifikasjon kan skje gjennom det som kalles for introjeksjon eller projeksjon. Introjeksjon handler om at man setter seg selv i en annen sitt sted. Projeksjon handler om at man setter en annen i ditt sted. Når dette er sagt så betyr ikke identifikasjon med karakterene i fortellingen nødvendigvis at de må være en direkte gjenspeiling av en selv, men det kan også bety at en gjennom andre sine "øyne" får innsikt i andre sine situasjoner (Birkeland et al., 2018, s. 15). Å forholde seg til sekundærdiskurser alltid innebærer å forholde seg til andres tanker (Penne, 2010, s. 34). Derfor vil evnen til identifikasjon også være sentralt i en literacy-perspektiv.

En avstand mellom tekst og elev trenger nødvendigvis ikke å være et problem (Claudi, 2019, s. 11). Skarstein (2013) understreker blant annet i sin avhandling at historiske lesinger som trener elevene i å forholde seg til andre kontekster enn i sin egen er en sentral del av literacy-utfordringen i litteraturundervisningen.

Som nevnt har skjønnlitteraturen tydelige signaler som får leseren til å lese på en viss fiktiv måte. Skjønnlitteraturen gjør slik at man må ta stilling til en annen kontekst enn sin egen. Man kan argumentere for at det er gjennom forskjell at metabevissthet kan trenes, og når eldre teksters fiktive karakterer handler, så handler de i kontekster som er annerledes for leseren enn tekster som ligger tettere på leseren sin egen samtid. Ved å lese eldre tekster så blir

behovet for å tolke tekstene i kontekst tydeliggjort (Skarstein, 2022, s. 58). Skarstein (2022) beskriver også at samtidig som at eldre tekster inviterer leseren til å utforske kontraster, dissonanser og forskyvninger mellom fortid og nåtid, så snakker karakterene samme språk som oss, de har ofte like bekymringer og den narrative strukturen i handlinger er ofte den samme. Det som skiller er konteksten. Altså vilkårene, verdiene, ideene og tropene kan være fremmede og annerledes. Skarstein (2022) viser til Giddens (1996) og Penne (2001) og sier at fordi eldre tekster tilbyr både gjenkjennelse og annerledeshet, gir de også muligheter for å trene opp et språk som inkluderer kontekstbevissthet.

### 2.2.3 Fantastisk litteratur:

I denne avhandlingen har jeg ikke valgt å bruke en eldre tekst, men snarere i en tekst innenfor Fantasy sjangeren eller fantastisk litteratur som sjangeren gjerne kalles på norsk. I denne avhandlingen kommer begge begrepene til å bli brukt. Fantasy- sjangeren kan sees på som en samlebetegnelse av en rekke underkategorier, men jeg skal peke på noen sjangertrekk. Teigland (2014, s. 101) beskriver at fantasy-fortellinger ofte er episke (fortellende) tekster og at denne sjangeren skiller seg fra andre fortellinger ved at det er magiske innslag og at hovedhandlingen ofte foregår i et annet (sekundært) univers. I disse verdenene finner man ofte en helt som skal kjempe mot ondskap og gjenopprette balanse. Motiv og fortellergrep hentes ofte fra eventyr og folketro. Videre sier Teigland (2014) at settingen ofte er satt til gammeldags samfunn (middelaldersamfunn), i denne verden blir hovedpersonen utsatt for prøver og fristelser. «Det handler om å ta riktige valg, om å gjøre rett. For bak det hele står alltid ondskapen og lurer. Og den andre kraften må bekjempes ...» (Teigland, 2014, s. 101).

Attebery (1992) har laget en «oppskrift» på det han kaller for en typisk fantasy-fortelling. En «typisk» fantasy-fortelling inneholder en middelalder-aktig verden, et problem som må løses og en profeti for hvordan problemet skal løses, en karakter som er ond og som gjerne har et svakt punkt, en del mytologiske skapninger (drager, alver, dverger), en ordinær helt som vil vise seg å være den helten profetien handler om. Fler av disse «ingrediensene» finner i *Brødrene Løvehjerte*. *Brødrene Løvehjerte* er en roman som er satt til et alternativt univers. Mesteparten av handlingen foregår i en verden kalt for Nangijala og i denne verdenen lever folk i et gammeldags samfunn der det finnes fabeldyr. Hovedpersonen Kavring er egentlig en ganske redd og forsiktig type, men fordi den onde Tyrannen, Tengil, truer med å erobre dalen

brødrene bor i. Kavring må gjennom boka ta en rekke valg. På slutten av boken er den onde karakteren, Tengil, beseiret og det har blitt gjenopprettet balanse. Kavring har nå «vokst opp».

Grunnen til at boka “Brødrene Løvehjerte” er valgt for denne avhandlingen handler blant annet om at det er en bok innenfor sjangeren fantastisk litteratur, og denne sjangeren deler flere likheter i didaktisk potensial for å trene literacy-kompetanse som det eldre tekster har. Som vi har sett, blir behovet for å tolke tekster i kontekst tydeliggjort ved lesing av eldre tekster, fordi konteksten i eldre tekster skiller seg sånn fra vår egen (Skarstein, 2013, s. 58). Den samme egenskapen kan man tilegne fantastisk litteratur også. En middelalderverden der det finnes drager og andre fabeldyr er en kontekst som drastisk skiller seg fra vår egen. Dermed kan man trekke slutningen at denne sjangeren også vil tydeliggjøre behovet for å tolke teksten i kontekst. Metaspørsmålene «hvilken verden befinner vi oss i?» og «hva er logikken i denne verdenen» aktualiseres på spesielle måter med en bok innenfor sjangeren fantastisk litteratur. Samtidig er en del av utfordringene Kavring står ovenfor ganske gjenkjennbare. Kavring sliter med angst, redsel og til tider dårlig selvbilde (følelser man kan anta at mange ungdom i dag gjenkjenner) og må gjennom boken ta modige valg på tross av disse vanskelige følelsene. Gjennom identifikasjon kan leseren av denne boka også få en forståelse av hvordan det er å være en annen og denne egenskapen er som vi er har sett viktig i et literacy-perspektiv.

#### 2.2.4 Ungdomsleseren:

Hva slags leser er det vi møter på 8. trinn? Penne (2010) viser til Appleyard (1994) som beskriver en gradvis endring av lese måten fra barn til ungdom. For å forklare hvem ungdomsleseren, er det hensiktsmessig å først si noe om barneleseren. Barneleseren sin foretrukne sjanger er en mer kompleks form for eventyr. Barneleseren begynner også å identifisere seg med den handlende hovedkarakteren som løser samfunnets problemer (Penne, 2010, s. 104). Penne (2010) viser videre til Appleyard (1994) som hevder at fortellinger som har farefulle utfordringer, mystikk, spenning, der alt går bra til slutt, der heltene er gode og skurkene forblir skurker, passer barns verdensbilde og imøtekommer deres eksistensielle behov. Der barneleseren er mest opptatt av ytre handling, vil ungdomsleseren i økende grad bli mer opptatt av indre/mental handling. I starten av ungdomstiden vil ungdomsleseren trekkes mot bøker som ikke er alt for forskjellig fra det de har lest fra før, men de vil søke bøker som passer bedre til den måten de nå søker mening på (Penne, 2010, s. 105). Appleyard`s (1994)

ungdomsleser vil gruble mer over hovedpersoners handlinger og motiver, og sammenligner gjerne disse med eget liv. Ungdomsleseren kan gjenfortelle innhold og samtidig vise reaksjoner og komme opp med tolkninger (Penne, 2010, s. 107). De kan ifølge teorien bevege seg på et høyere abstraksjonsnivå enn barneleseren og vil i større grad simulere tekst på Oatley's andre nivå.

### 2.3 Brødrene Løvehjerte:

Den skjønnlitterære teksten jeg har valgt som utgangspunkt for de litterære samtaler er boken *Brødrene Løvehjerte*. *Brødrene Løvehjerte* er skrevet av den svenske barnebokforfatteren, Astrid Lindgren, og ble utgitt 1973. I boka møter vi, Karl (Kavring) Løve og storebroren hans Jonathan Løve. Kavring er i starten av boka dødssyk og sengeliggende. De to brødrene og moren bor i en liten leilighet i tredje etasje. Jonathan forteller historier på sengekanten for å trøste lillebroren sin. En av disse historiene handler om landet etter døden, Nangijala. En dag oppstår det en brann i leiligheten familien bor i. Alle utganger er stengt, og Jonathan tar Kavring på ryggen og hopper ut av vinduet. Jonathan beskytter Kavring med kroppen sin og dermed er Jonathan som dør i fallet. For Kavring er ting snudd på hodet. Det var egentlig Kavring som skulle vente på Jonathan i Nangijala, men nå er Jonathan borte. Etter en stund dør Kavring av sykdommen og kommer til Nangijala. I Nangijala venter riktignok storebroren hans, Jonathan. Kavring er ikke syk lengre. I starten virker alt som det er fryd og gammen, men etter en stund finner Kavring ut at det finnes farer og onde ting i Nangijala også. Nabodalen (Klungerdalen) har blitt okkupert og folket der er undertrykket av den onde tyrannen, Tengil. Tengil også har planer om å erobre Kirsebærdalen, dalen hvor brødrene har sitt nye hjem. Det viser seg at Jonathan er med på en plan om å frigjøre Klungerdalen. Etter en kort stund sammen i Kirsebærdalen, velger Jonathan å reise til Klungerdalen for å hjelpe i kommende opprøret mot Tengil. En natt bråvåkner Kavring av et mareritt hvor han har hørt broren rope på han. Som følge av dette velger Kavring å reise etter storebroren sin. Det er starten på et eventyr som er fylt av vanskelige valg, søskenkjærlighet, forræderi og mot. Gjennom boken gjennomgår Kavring en rekke prøvelser og må ta mange vanskelige valg. Til tross for at Kavring er redd gjør han mange tøffe valg.



«Timene gikk, kanskje ville jeg sitter der enda, om jeg ikke plutselig var kommet på det der som Jonathan sa – at noen ganger må en gjøre det som er farlig, hvis en vil være menneske og ikke bare en liten lort! Da bestemte jeg meg. Jeg dunket neven i kaninburet, så kaninene skvatt. Og jeg sa høyt, for at det skulle være sikkert:

«Jeg gjør det! Jeg gjør det! Jeg er ingen liten lort! Jeg er ingen liten lort!»

Grunnen til at *Brødrene Løvehjerte* er valgt ut for forskningsprosjektet i denne avhandlingen er fordi den på lik linje som eldre tekster, tilbyr en kontekst som drastisk skiller seg fra vår egen. Dette er fordi boken foregår i en middelalderverden med drager og fabeldyr og dermed har den potensiale for å tydeliggjøre et behov for å tolke tekst i kontekst. Samtidig åpner boken for simulering av tekstens indre nivå og den er mest sannsynlig heller ikke alt for forskjellig fra det elevene har lest tidligere. Derfor er det aspekter ved boken som passer for den tidlige ungdomsleseren. Boken har en handlende karakter, men til forskjell fra eventyrkarakterer som Espen Askeladd, ligger synsvinkelen hos Kavrings og dermed åpner boken opp for at man kan tolke valgene hans ut ifra ytre- og indre kontekst.

### 3. Metode:

Metode er et begrep som stammer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å gå en bestemt vei mot et mål og er et middel for å samle inn, analysere og tolke informasjon/data (Johannessen et al., 2016, s. 29). I dette kapittelet vil det bli beskrevet hvilke valg som ble tatt i forbindelse med innsamlingen av data, samt hvordan dataene har blitt behandlet og analysert.

#### 3.1 Metodisk tilnærming:

I denne avhandlingen er det tatt i bruk kvalitativ metode i form av gruppesamtaler. I forskning kan man gjøre et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Der kvantitative metoder er gode når man ønsker å telle fenomener eller kartlegge utbredelse, er kvalitative metoder hensiktsmessige når man ønsker å fange opp en mening eller opplevelse som det ikke går an å tallfeste eller måle og kan gi en dypere forståelse av et fenomen (Dalland, 2017, s. 52; Johannessen et al., 2016, s. 31-32). Kvalitative metoder kan blant annet bestå av intervjuer og observasjoner (Johannessen et al., 2016, s. 100). I denne avhandlingen er det som nevnt benyttet kvalitativ metode i form av gruppesamtaler og dette er en naturlig metode med tanke på avhandlingens problemstilling: *Hva kjennetegner litterære samtaler på 8. trinn der læreren har en tilbaketrasket rolle?* Litterære samtaler innebærer tolkning og tolkninger er vanskelig å tallfeste.

De litterære samtale, denne avhandlingen tar utgangspunkt i, vil alltid være gruppesamtaler bestående av flere deltakere. Johannessen et al. (2016) beskriver at gruppesamtaler i samfunnsvitenskapelig metode kan sees på som en form for gruppeintervju, men at gruppesamtaler er noe løsere i strukturen. Videre beskriver Johannessen et al. (2016) at gruppesamtaler er hensiktsmessig når vi ønsker å få informasjon om deltakeres holdninger, oppfatninger, motivasjoner og reaksjoner. Gruppesamtaler er også å foretrekke når det kommer til å avdekke fortolkninger, å forske på følelsesmessige temaer, samt å drive en samtale fremover. Som nevnt har denne avhandlingen et sosiokulturelt teoretisk rammeverk med fokus på dialogen, og i den konteksten er gruppesamtaler et naturlig valg. Ettersom det kan se ut som Aase (2005) forutsetter at en lærer må være til stede hvis de litterære samtale skal oppnå sitt potensial og Gee (2015) forutsetter at sekundærdiskurser tilegnes gjennom

samhandling i sosiale praksiser der en deltaker allerede har mestret diskursen, er mitt forskningsdesign i dette perspektivet eksperimenterende, fordi læreren har en tilbake trukket rolle.

I tilknytning de litterære gruppesamtalene ble elevene presentert for spørsmål. Spørsmålene elevene ble presentert for i de litterære gruppesamtalene var ment for å trigge tolkninger av valgene til Kavring som resultater av kontekst.

## 3.2 Datainnsamling:

### 3.2.1 Lydopptak:

Fordi jeg skulle samle data fra flere grupper samtidig var det naturlig å bruke lydopptak for å lagre informasjonen. En annen fordel med å bruke lydopptak er at informasjonen/dataen ikke går tapt. Johannessen et al. (2016) beskriver i tillegg at å huske alt som blir sagt under et intervju eller samtale er umulig. Det ble benyttet 16 nettskjema-diktafoner. To for hver gruppe. Dette var som en ekstra sikring, slik at ikke noe data skulle gå tapt. Etter første samtale ble det klart at alle åtte samtalene hadde blitt spilt inn og jeg satt derfor med åtte duplikater. For å gjøre etterarbeidet lettere, ga jeg beskjed om at det var tilstrekkelig at bare en på hver gruppe gjorde opptak. Som en følge av dette viste det seg at noe data gikk tapt da en av gruppene ikke fikk levert de to siste samtalene siste dagen i felt. Derfor fikk jeg bare ett opptak av Gruppe 5. Nettskjemadiktafonene ble testet i forkant av samtalene. Jeg valgte også å være på skolen da samtalene ble tatt opp og under lesingen for å passe på at dataene ble lagret riktig og hvis lærer eller elever hadde spørsmål.

### 3.2.2 Observasjon:

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevant for studien, og registrere sine sanseintrykk (erfare, se og lytte). Det handler altså om å sette sansingen i system. Observasjon kan hjelpe forskeren med å få svar på problemstillingene sine eller for å se dem i en annen synsvinkel (Johannessen et al., 2016, s. 117-118). Selv om hovedfokuset i denne avhandlingen er opptakene av gruppesamtalene, inkluderer den også relevante observasjoner jeg gjorde under feltarbeidet. Observasjonene er stort sett knyttet til om hvordan elevene forholdt seg til lesesituasjonen. Fordi en jeg hadde en hypotese om at

helheten av teksten skulle være viktig for tolkningen, ble det også viktig å se om elevene fikk med seg denne helheten. Jeg observerte de ulike sosiale forholdene for de ulike samtalene og rundt lesesituasjonen for å få innsikt i hvorfor noen elever valgte å være deltagere eller ikke være deltagere i de litterære samtalene. Jeg var også interessert å se om noen elever endret diskurs når læreren var aktiv i den avsluttende helklassesamtalen.

Jeg tilbragte til sammen fem dager fordelt på seks skoletimer på 70 minutter og en på 50 minutter på skolen hvor opplegget ble kjørt. På denne tiden rakk jeg å bli litt kjent med noen av elevene og fikk også observert hvordan de forholdt seg til lesesituasjonen i klassen. Underveis i prosjektet presenterte jeg spørsmålene de skulle svare på og delte også ut ekstraspørsmål på ark. Jeg var også aktiv i den avsluttende helklassesamtalen og presenterte teorier. Man kan derfor argumentere for at jeg var en deltakende observatør. Denne rollen gir forskeren nærkontakt med det feltet og de situasjonene en ønsker å få kunnskaper om (Johannessen et al., 2016, s. 127).

### 3.3 Utvalg:

Utvalget av populasjon er i denne avhandlingen det som kalles for strategisk. Strategisk utvalg handler om at en velger personer som har noe å fortelle om akkurat det spesifikke fenomenet du skal undersøke (Dalland, 2017, s. 57). Fordi jeg ønsket å få innsikt i hva som kjennetegner litterære samtaler på 8. trinn der læreren har en tilbaketrukket rolle, var det derfor hensiktsmessig å nettopp undersøke 8. trinns-elever sine litterære samtaler. Fangen (2010) beskriver at utvalgsprosedyrer i kvalitativ forskning ikke følger like strenge regler som ved kvantitativ forskning. Man vil aldri kunne oppnå noe representativt utvalg i statistisk forstand, og det gir lite mening å bruke utvalgsprinsipper som tilfeldig utvalg. Fangen (2010) beskriver videre at poenget ikke er å oppnå statistisk representativitet, som kan generaliseres, men snarere å finne et godt eksempel, enten det er et ekstremtilfelle som setter forskningsspørsmålene på spissen eller om det er snakk om et mer typisk tilfelle, som man kan finne igjen i lignende situasjoner eller varianter andre steder.

Utvalget i avhandlingen består av 27 8. klassinger fra en skole på Østlandet. Utvalget ble rekruttert ved at jeg tok direkte kontakt med elevenes lærer og spurte om læreren kunne vært interessert i å gjennomføre prosjektet i klassen sin. Det var læreren interessert i. Utvalget

består av elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn hvor det er sannsynlig å anta at de har blitt lest for hjemme. Noen av elevene hadde lest boken tidligere.

### 3.4 Kontekst for feltarbeidet:

Opplegget gikk ut på å lese boken *Brødrene Løvehjerte* høyt for klassen og underveis ha litterære samtaler om utvalgte hendelser i boka. Elevene skulle få et eksemplar hver av boka som de kunne følge med i simultant som læreren leste. Lesingen av boka foregikk i norsktimene, og grunnen til at vi valgte høytlesning var fordi læreren hadde erfaring med at det kunne hjelpe de elevene som ikke var så lesevante. Planen var opprinnelig at det skulle være et komplett klassesett, men det manglet noen bøker for dette. Det gjorde at enkelte elever måtte dele bok. Dette gikk greit, fordi elevene satt to og to fra før. Underveis i prosjektet var det stadig flere elever som utelukkende bare valgte å lytte til lærerens sin opplesning istedenfor å lese boken selv.

Boken ble lest på skolen og underveis i lesingen ble det gjennomført tre lesestopp med tilhørende litterære gruppesamtaler. Skaug og Blikstad-Balas (2019) viser blant annet til Bruner (1996) og Gilje og Grimen (1993) som mener at det er en hermeneutisk utfordring hvis man blir ikke blir presentert for en hel tekst. Utfordringen består i at samspillet mellom del og helhet blir sett på som avgjørende for å oppnå en meningsfull fortolkning og forståelse av tekst. På bakgrunn av dette hadde jeg en hypotese om at elevene skulle være i stand til å lese mer fiktivt og tolke på et høyere nivå jo mer av helheten de fikk presentert.

De litterære samtaler foregikk hovedsakelig i åtte grupper på tre og tre elever. Noen grupper var på fire, men det var sjeldent noen av disse var fulltallige. Dette handlet stort sett om sykdom. Det var læreren som hadde delt inn gruppene og hadde stort sett valgt å dele inn gruppene basert på kjønn. Derfor var flere av gruppene rene jente/guttegrupper med noen få unntak. Når elevene hadde de litterære gruppesamtaler, fikk de muligheten til å disponere klasserommet og andre grupperom fritt. Jeg satt bakerst i klasserommet for å blande meg minst mulig, men samtidig være tilgjengelig hvis det skulle være noe. Læreren var noen ganger i klasserommet og noen ganger på kontoret sitt, fordi læreren ikke ville påvirke elevene.

Første økten jeg var der introduserte jeg meg og forklarte kort hva som skulle skje de timene jeg skulle være der. Jeg ga en omtrentlig og lite inngående beskrivelse av prosjektet, men jeg formidlet at jeg ønsket å høre elevene sin tolkning av *Brødrene Løvehjerte*. Grunnen til at beskrivelsen av prosjektet ikke var så inngående var fordi jeg ikke ønsket at informasjonen om forskningen skulle påvirke elevenes opptreden eller i for stor grad påvirke refleksjonene i de litterære gruppesamtalene, men beskrivelsen var aldri feilaktig eller villendene, noe som ville vært etisk betenkelig (Johannessen et al., 2016, s. 127).

Utgangspunktet for de litterære gruppesamtalene var at elevene fikk presentert et spørsmål som jeg hadde formulert på forhånd. Disse spørsmålene var tilknyttet viktige valg og handlinger Kavring gjorde i løpet av boka (se vedlegg 3) og spørsmålene var ment for å trigge simulering av Oatley's indre nivå. I et kontekstperspektiv var ideen at ved å stille spørsmål som omhandlet karakterenes valg, ville spørsmålene trigge elevene til å søke kontekstuelle forklaringer. De måtte bruke tekstens indre kontekst for å besvare spørsmålene. Elevene fikk også beskjed om at de kunne snakke om andre aspekter ved boka som de mente var relevante. Hvis elevene sto fast eller var ferdig med å diskutere innledningsspørsmålet, kunne de snu et ark med ekstraspørsmål (se vedlegg 3). I de to første litterære samtalene var disse ekstraspørsmålene tilknyttet indre landskap og ment for å trigge Oatley's andre nivå, mens ekstraspørsmålene til den tredje litterære samtalen var også ment for å trigge det metaforiske nivået (se vedlegg 3). Disse spørsmålene var formulert slik for å se om de kunne bruke kontekst fra boka til å forklare sammenhenger mellom *Brødrene Løvehjerte* og andre tekster og/eller samfunnshendelser. Noe som ville gitt det syntagmatiske et paradigmatiske preg.

Selv om elevene hadde fått instruksjoner i hvordan opplegget skulle gjennomføres, var det likevel noen grupper som åpnet ekstraspørsmålene med en gang. Her kan det tenkes at min formidling av hva som skulle skje var for uklar eller at opplegget var vanskelig å forstå ettersom det var helt nytt for elevene. Derfor valgte jeg å presentere strukturen for de litterære samtalene en gang til og spurte elevene om, hvis de klarte, å ta seg bedre tid. At de helst ikke skulle snu arket før det hadde gått to minutter. Jeg gjentok også samme beskjeden før siste fagsamtale, men med mindre fokus på tidsbruken ettersom jeg observerte at flere elever ble veldig opptatt av tidsbruken.

Helt til slutt hadde læreren og elevene en litterær helklassesamtale om boka. I denne samtalen var jeg også involvert. Samtalen oppsto spontant fordi vi hadde noen minutter igjen av timen.

Min vurdering var også at denne samtalen ville være et interessant sammenligningsgrunnlag, fordi i motsetning til de tidligere litterære gruppesamtalene ville læreren her være aktiv.

### 3.5 Databearbeiding:

#### 3.5.1 Transkribering:

Etter dataene var samlet inn, startet arbeidet med å transkribere taleopptakene. Fra et språklig perspektiv kan man si at transkribering er oversettelser fra muntlig språk til skriftspråk (Kvale et al., 2015, s. 204). Min hovedinngang for transkripsjonene var det som kalles ord-for-ord transkribering (Verbatim transkripsjon). Selv om ord-til-ord transkribering er et møysommelig arbeid valgte jeg denne metoden for å få så mye som mulig med av den sosiale interaksjonen mellom elevene. Dette er viktig for å belyse hva slags diskurs elevene benyttet seg av.

Dalland (2017) beskriver at når en muntlig samtale blir til en skriftlig tekst, mister vi noe. Nyansene i en stemme, kroppsspråk og mimikken i et ansikt får man ikke fanget i utskriftene. Å transkribere handler om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde (Dalland, 2017, s. 89). Det var begrenset med disponible grupperom på skolen opptakene ble tatt på, og derfor var det flere av gruppene som måtte dele grupperom eller klasserom. At enkelte grupper måtte dele rom førte til en del bakgrunnsstøy. Dalland (2017) beskriver at for mye støy fra omgivelsene eller fra opptakeren kan forringe kvaliteten på transkriberingen. Selv om det ble mer utfordrende å transkribere opptakene til de gruppene som måtte dele rom, var det likevel mulig å få skrevet ned det alle på alle gruppene sa og derfor kan det argumenteres for at kvaliteten på transkripsjonene ikke ble forringet.

#### 3.5.2 Analyse:

I avhandlingen er det tatt i bruk diskursiv analyse ettersom jeg har ønsket å se etter spor av tolkningsdiskurs i de litterære gruppesamtalene. Diskursanalyse handler om analyse av ytringer, utsagn og tekster. Denne analyseformen er hensiktsmessig når man ønsker å undersøke hvordan diskurser former bevisstheten om hvordan diskurser former virkelighetsoppfatninger, og kan brukes for å få frem om det er visse gjentakende trekk ved måten samtaler organiseres på (Johannessen et al., 2016, s. 221-226). For å beskrive

samtalens diskursive kjennetegn kommer jeg til å ta i bruk Oatley's (2002) nivåer: *ytre nivå*, *indre nivå* og *metaforiske nivå*, Bruner's (1986) tenkemåter: *syntagmatisk- og paradigmatisk tenkemåte* og Merces's (2000) sine kategorier for samtaler: *kumulative*, *disputtpregede* og *utforskende*. Da jeg analyserte datamaterialet tredde det frem noen andre mønstre som de overnevnte begrepene ikke dekket og derfor har jeg konstruert andre begreper (i tillegg til de overnevnte) for å dekke mønstrene i de litterære gruppesamtalene. Et slikt begrep er *tolkningspåstander*. Tolkningspåstander handler om at tolkningen blir presentert som en påstand, og ikke uttrykt gjennom usikkerhet. Hvis en tolking blir uttrykt gjennom usikkerhet, antyder språket at teksten blir lest med flere muligheter for tolkning. Tolkningspåstand er en konstatering av noe og kan knyttes til en lese måte som kjennetegner realfagene i større grad en norskfaget.

### 3.6 Forskningsetiske hensyn:

Etttersom jeg skulle innhente data fra en elevgruppe og ta opptak av deres samtaler, måtte prosjektet få godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Denne godkjenningen søkte jeg om i november og godkjennelsen kom i desember (se vedlegg 1). Derfor var det klart for innhenting av data i januar. Prosjektet hadde også lovlig grunnlag etter samtykke fra elevenes foresatte. Samtykket ble hentet inn via et samtykkeskjema som også inneholdt et informasjonsskriv om prosjektet og hva det ville innebære å delta/ikke delta og hvis man skulle ønske å trekke seg (se vedlegg 2). Det var ingen reserverasjoner mot å delta i prosjektet.

Dataene ble oppbevart på en kryptert server i tråd med det som er OsloMet sine retningslinjer. Det var bare jeg som hadde tilgang til denne nettserveren. Samtykkeskjemaene ble oppbevart trygt og utilgjengelig for uvedkommende. Da prosjektet nærmet seg slutten ble alle data slettet eller makulert. På forhånd hadde jeg tenkt jeg skulle bruke en separert kodenøkkel for navnene, men det viste seg å ikke være nødvendig. Jeg skrev aldri ned navnene på noen av elevene og valgte å gi de fiktive navn med en gang jeg startet å transkribere. På den måten ble anonymiteten sikret, og det var aldri noe tidspunkt hvor man kunne koble elevenes reelle navn til deres utsagn.

Alle deltakere i prosjektet hadde muligheten til å lese gjennom avhandlingen. Læreren meldte interesse for å lese den, så hen fikk den tilsendt da prosjektet nærmet seg sin slutt. Fordi læreren hadde gjort det mulig for meg å gjennomføre prosjektet, var det viktig for meg at



læreren følte at hen ble fremstilt riktig og at hen kunne gå god for at fremstillingen/beskrivelsen av felt var korrekt. Ingen av de foresatte tok kontakt for å lese hverken avhandling eller datamateriale.

Det er viktig at man som «forsker» tenker på egen stilling og maktbalansen mellom informanter og forsker. Den påvirkningen forskeren og forskningsprosjektet har på de som deltar kan kalles for forskereffekten (Tjora, 2017, s. 258). Ut ifra mine data er det lite som tilsier at forskningseffekten skal ha hatt stor effekt på dataen. Elevene virket mest opptatt av intern posisjonering seg imellom samtidig som de fleste virket lojale til prosjektet og opptatt av å gi meg data. Det er likevel noe som er verdt å trekke frem når de kommer til forskningseffekten. Det ene handler om at enkelte grupper ble svært opptatt av tidsbruken etter jeg hadde nevnt at de fint kunne prøve å stå litt lengre i hvert spørsmål. Lydopptakeren var et fremmed element, men ut ifra elevenes sjargong og evne til å spøke og tulle med hverandre, så tror jeg ikke dette skal ha hatt særlig stor påvirkning på dem. Johannessen et al. (2016) beskriver at lydopptak virker mindre skremmende enn filmopptak og at de fleste skjønner at det er viktig å dokumentere det som sies. Det var også noen elever som virket litt bevisste på at jeg satt i samme rom. Jeg fikk blikkontakt med en elev og da utbrøt han blant annet: «Vent a! Nå må vi ikke gå så fort. Vi måtte gi han fyren såne gode tilbakemeldinger. Les det siste spørsmålet igjen...».

### 3.7 Kvalitetsvurdering:

#### 3.7.1 Pålitelighet (Reliabilitet):

I kvantitativ forskning brukes det som kalles reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for å sikre god kvalitet på forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 229).

Innenfor kvalitativ forskning har man andre krav for å kvalitetssikre påliteligheten enn det man har i kvantitativ forskning. Det blir vanskelig for en forsker å eksakt kopiere en annen kvalitativ forskers sin forskning. Dette handler i stor grad om at det ofte er samtalen som styrer datainnsamlingen og en samtale ikke kan gjenskapes. En kvalitativ forsker vil også bruke seg selv om instrument. Ingen andre vil ha akkurat samme erfaringsbakgrunn og kan dermed ikke tolke på samme måte. Kontekstene vil også variere fra prosjekt til prosjekt

(Johannessen et al., 2016, s. 229). Det finnes likevel måter man kan styrke påliteligheten i kvalitativ forskning.

Johannessen et al. (2016) beskriver at man kan styrke påliteligheten i en avhandling ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten. Dette kan dreie seg om en casebeskrivelse- og en åpen og detaljert framstilling av fremgangsmåten brukt i hele forskningsprosessen. Tjora (2017) formidler at et av de viktigste kravene for forskning er det som kalles for transparens eller gjennomsiktighet. Dette handler om å gi så god som mulig innsikt i forskningen og dens funn. Jeg har metodedelen prøvd å gi en så grundig og inngående redegjørelse for mine metodiske valg som mulig, og dette kan være med på å styrke påliteligheten til avhandlingen.

Jeg har i denne avhandlingen valgt å gjengi direkte sitater i analysedelen. Tjora (2017) mener det kan styrke påliteligheten i kvalitativ forskning hvis man bruker direkte sitater fra intervjuer, utdrag fra observasjonsnotater eller dokumenter osv. Dette skal gi muligheten for leseren å komme tettere innpå empirien enn bare forskeren sine tolkninger. Nå er det jo slik at det er jeg som velger ut hvilke sitater som får plass i avhandlingen og derfor er det viktig å være bevisst på at disse sitatene har som hensikt å underbygge mine tolkninger av datamaterialet. Dermed kan dette være med å påvirke leserens oppfatninger av de sitatene som blir presentert.

Det er vanskelig å skulle gjenskape en kontekst slik at en annen kvalitativt forsker eksakt kan kopiere hva du har gjort og få samme resultater. Samtidig mener Tjora (2017) at det er en verdi i at man må kunne redegjøre for hvilke faktorer som kan peke i retning av at disse resultatene fremkom fordi det var akkurat denne forskeren og disse informantene som var involvert, eller på den andre siden redegjøre for hvorfor resultatene ville blitt like hvis man forsøkte å gjøre prosjektet om igjen med andre personer.

I de to første litterære samtalene har jeg valgt å utforme spørsmål som stort sett handler om hovedpersonens handlinger og begrunnelsene for disse handlingene. Altså spørsmål som er ment for å skape en simulering av tekstens indre- og ytre nivå. I forbindelse med den siste litterære samtalen ble elevene også presentert for noen spørsmål ment for å trigge simulering og dialog om det metaforiske nivået. Blant annet spørsmål om hva slags verden historien foregår i.

### 3.7.2 Troverdighet (Begrepsvaliditet):

I følge Dalland (2017, s. 40) står validitet for relevans og gyldighet. Det som måles må være relevant og gyldig for det som skal undersøkes. Validitet handler om hvorvidt en metode undersøker det den har som hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2016, s. 230). I arbeidet med denne avhandlingen har jeg ønsket å undersøke hva som kjennetegner litterære samtaler på 8. trinn der læreren har en tilbaketrukket rolle. Derfor er mitt datamateriale i denne avhandlingen nettopp lydopptak av nettopp 8. klassinger sine litterære samtaler der læreren har hatt en tilbaketrukket rolle.

For å styrke validiteten i en oppgave kan man metodetriangulere. Metodetriangulering vil si at forskeren bruker ulike metoder i forskningen sin. Det kan handle om å bruke både observasjon og intervju (Dalland, 2017, s. 96). Det kan for eksempel være forskjell fra det en lærer sier hen gjør i klasserommet og på hva som faktisk skjer. Metodetriangulering kan også bety at man ikke bare tar utgangspunkt i en setting, men flere (Johannessen et al., 2016, s. 230). I denne avhandlingen har jeg har undersøkt åtte grupper sine tolkninger av samme bok, og selv om de går i samme klasse, kan man argumentere for at de i utgangspunktet representerer åtte ulike settinger og åtte ulike tolkninger av boka. Gjennom prosjektet har det også vært løpende dialog med min veileder, Dag Skarstein, som også har vært med å analysere samme datamaterialet som jeg har gjort. Johannessen et al. (2016) beskriver at troverdigheten i forskningen kan styrkes ved å la andre kompetente personer analysere det samme datamaterialet for å se om de kommer til samme fortolkning.

### 3.7.3 Overførbarhet (Ekstern validitet):

Ved kvalitative undersøkelser snakker man ikke om generalisering, men man snakker heller om overføring av kunnskap. En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes med å etablere beskrivelser, fortolkninger og begreper som er nyttige på andre områder enn akkurat det som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 231). Fordi mitt utvalg er fra en 8. klasse på Østlandet kan jeg ikke generalisere funnene mine. Det en derimot kan gjøre er det som Tjora (2017) kaller for «konseptuell generalisering», der man kan stille seg spørsmålet: Om man ser generelt på dette, hva handler dette om?». Mitt svar er at det handler om hvilket

potensial litterære samtaler på 8.trinn har for utvikling av literacy-kompetanse når læreren har en tilbaketrukket rolle.

Flyvbjerg (2010) slår et slag for casestudiet og beskriver at på tysk så betyr ordet vitenskap, Wissenschaft, helt bokstavelig å skaffe viten. Formell generalisering er bare en måte av mange måter mennesker innsamler og akkumulerer viten på. At viten ikke kan generaliseres betyr ikke at den ikke kan inngå i den kollektive viten på et felt eller i et samfunn. Den kan også bane veien for vitenskapelig nytenkning.

## 4. Analyse:

I denne delen av avhandlingen kommer funnene fra analysen av datamaterialet til å bli presentert. Funnene kommer til å bli tett knyttet opp mot avhandlingens problemstilling: *Hva kjennetegner litterære samtaler på 8. trinn der læreren har en tilbaketrukket rolle?*

Samtalene er knyttet opp mot valg og handlinger Kavring gjør gjennom boka, og analysedelen er strukturert etter de tre litterære gruppesamtalene elevene hadde. Analysedelen er strukturert slik, både for at leseren skal enkelt kunne følge med på eksemplene, men også fordi jeg hadde en hypotese om at jo mer av helheten elevene fikk presentert jo mer ville de begrunne svarene sine med kontekst. Framstillingen følger undersøkelsesdesignet sin egen logikk der elevene har mer kontekst for hver samtale for å forklare karakterenes og handlinger og analysen legger vekt på å få frem om denne konteksten blir brukt for å tolke karakterenes valg og om en stadig rikere kontekst gjenspeiles i elevenes tolkningssamtaler. I forkant av funnene i hver av de litterære gruppesamtalene blir det gitt et kort handlingsreferat, slik at leseren har kontekst for hva elevene prater om. Det er viktig å presisere at de ikke er hele konteksten som blir presentert her, men heller hendelsene som i særlig grad kan settes i sammenheng med det aktuelle valget. Dette betyr at den større konteksten som omhandler forholdet mellom brødrene, utviklingen til Kavring og trusselen som henger over Kirsebærdalen og Klungerdalen, ikke blir redegjort for i forkant av framstillingen av samtalene, men er likefult kontekster som elevene kan begrunne Kavrings valg utfra. Eksemplene kommer bli presentert i alfabetisk rekkefølge og med gruppenavn øverst. Analysen er strukturert slik at seks grupper stort sett vil bli sett samlet, og så kommer jeg til å kontrastere med to til tre grupper som diskursivt skiller seg ut. På slutten av analysedelen kommer en egen del hvor funnene fra analysen til den litterære helklassesamtalen kommer til å bli presentert.

### 4.1 Samtale 1:

I kapitlet om *Brødrene Løvehjerte* leste vi at Kavring velger å reise etter storebroren sin Jonathan. Kavring og Jonathan har en kort stund vært i Kirsebærdalen, hvor det er trygt og godt, men Jonathan reiser av gårde for å hjelpe Klungerdalen. Etter en stund i alene i Kirsebærdalen drømmer plutselig Kavring at Jonathan er i fare og bestemmer seg for å reise etter. Dette til tross for at Kavring er redd og til tross for at turen kan inneholde farer.

Som utgangspunkt for denne samtalen fikk elevene spørsmålet:

- **Hvorfor bestemmer Kavring seg for å dra fra ryttergården og ri opp mot fjellene?**

4.1.1 Det innledende spørsmålet samtale 1:

Betegnende for hovedmønstrene i de litterære gruppesamtalene er at de fleste gruppene bruker kontekst på en begrenset måte. Hovedpunktene, drømmen og savnet, forklares eller begrunnes ikke, men gjenkjennes og anerkjennes av de fleste slik at samtalen bare utvikler seg kumulativt, først et poeng, så et annet poeng. Konteksten får da sitt språklige uttrykk i tre punkter, en hendelse, to følelser (savn og ønske om å hjelpe).

### **Eksempel A**

Gruppe 6.

Erlend: Hvorfor bestemmer kavring seg for å dra fra ryttergården og ri opp mot fjellet?

Erlend: Han hadde drøm.

Erik: Han hadde en drøm om broren sin..

Karl: Jeg trodde det var fordi han savnet broren sin jeg.

Erik: Også savnet han broren sin.

Erlend: Han ville hjelpe broren sin.

Erik: Han hadde en drøm om broren sin og ville hjelpe broren sin også...

Karl: Neste arket.

Som vi ser fra eksempel A er samtalen struktur slik at det først blir presentert en tolkningspåstand, han reiser fordi han har en drøm. Og så blir en ny tolkningspåstand presentert som en mulighet «(jeg trodde) det var fordi han savnet broren sin». Og så blir en tredje tolkningspåstand presentert: «Han ville hjelpe broren sin». Dette oppsummeres og etter det legges spørsmålet bort. Samtalen har kumulerende struktur, men er ikke utforskende i sin

form. Gruppe 6 sitt svar på dette spørsmålet er ganske beskrivende for de aller fleste gruppene. Både når det kommer til lengde på svaret og på hva de svarer. De fleste gruppene klarer til en viss grad å bruke kontekst for å forklare valget til Kavring. Konteksten de viser til er den hendelsen i boka der Kavring hører Jonathan skrike i en drøm Kavring har, og fordi han føler på seg at Jonathan er i fare, velger Kavring å reise etter han. Elevene har her lest rundt 67 sider av boken har dermed ikke mye kontekst å begrunne tolkningene sine med.

### **Eksempel B**

#### Gruppe 4

Aksel: Hvorfor bestemmer kavring seg for å dra fra ryttergården og ri opp mot fjellene?

Herman: Han bestemmer seg for å dra fra ryttergården, fordi han hadde hørt stemmen til broren sin i en drøm. Om å hjelpe ham.

Aksel: Men det var bare en drøm.

Aksel: Eller var det det?

Eksempel B er enda et eksempel på en slik kumulerende samtalestruktur vi kunne se i eksempel A, men denne gruppen bruker endra mindre kontekst for å forklare valget til Kavring om å reise etter broren. Elevene i Gruppe 4 anerkjenner også drømmen til Kavring, men som i eksempel A, blir ikke dette hovedpunktet i noen stor grad forklart eller begrunnet med kontekst. Det blir først presentert en tolkningspåstand. «Han bestemmer seg for å dra fra ryttergården, fordi han hadde hørt stemmen til broren i en drøm». Tolkningspåstanden kan sies å bli vedtatt av de andre på gruppen og blir bare etterfulgt av litt humor som også markerer slutten på hele samtalen.

Det er derimot en gruppe, som i tilknytning til dette spørsmålet, skiller seg diskursivt ut og dette er Gruppe 5. De bruker mer kontekst for å forklare valget til Kavring i den forstand at de viser til hva karakterer har sagt. Gruppe 5 trekker inn flere karakterer og hendelser for å underbygge tolkningene sine. Derfor kan man se at det finnes potensiale for de andre gruppene også, men at dette potensiale er uforløst.

### **Eksempel C**

#### Gruppe 5

Trine: Ok, så det var hvorfor Kavring dro etter Jonathan?

Lise: Ja.

Trine: Det var vel fordi han savnet Jonathan og fordi han ville hjelpe til. Og fordi han drømte om at han trengte hjelp.

Lise: Mhm. Han trodde sikkert Jonathan var i fare ikkesant. Også måtte han hjelpe Jonathan fordi Jonathan hadde fortalt han at noen ganger måtte man gjøre litt mer for å være menneske og ikke bare være en liten lort. Så ville han ikke være en liten lort. Så da dro han etter Jonathan også skrev han masse beskjeder.

Trine: Ja.

Lise: Til Sofia.

Trine: Så tror jeg ikke han likte at Hubert var der. Han ble litt sånn nervøs av det.

Lise: Ja...

Trine: Fordi han ikke likte Hubert.

Lise: Ja, fordi han var litt mistenkelig

Trine: Han var veldig mistenkelig. Så er det sikkert sånn plottwist at det ikke er Hubert likevel.

Lise: Ja det er det alltid.

Trine: Så endrer de alltid på det.

Som nevnt bruker Gruppe 5 mer kontekst for å forklare Kavrings valg. Dessuten er språket annerledes. Her uttrykkes det gjennomgående usikkerhet. Elevene uttrykker tolkningene sine som muligheter. «Jeg tror», «vel», «sikkert» «ikke sant» er språklige markører som uttrykker at påstandene er mulige tolkninger. I tillegg begrunnes de usikre tolkningene. Det er ikke slik at Gruppe 5 mener noe annet enn Gruppe 6 og Gruppe 4, men tolkningene deres markeres som tolkninger fordi de bruker et usikkerhetsspråk. De benytter seg av setningsadverbialer og årsakskonjunksjoner. Dette finner vi i liten grad hos de andre gruppene.

Der den generelle tendensen for de andre gruppene var at de forklarte valget til Kavring med drømmen han hadde, så bruker Gruppe 5 mer kontekst for å forklare valget hans.

#### 4.1.2 Ekstraspørsmål samtale 1:



Etter elevene var ferdige med spørsmålet om hvorfor Kavrings valgte å dra, kunne de åpne arket med ekstraspørsmål og diskutere disse. Disse spørsmålene var ment for å trigge tolkingsdiskursen ytterligere ved å gi elevene en snevrere eller mer spesifikk formulering. Spørsmålene var fortsatt relativt like som det innledende spørsmålet og handlet om valget til Kavrings om å dra. Ekstraspørsmålene kommer til å bli fremstilt i fet skrift. Dette er for å tydeliggjøre og skille mellom hva som er spørsmål formulert og utarbeidet av meg og hvis elevene eventuelt spontant stiller hverandre spørsmål. Som vi skal se endret ikke hjelpespørsmålenes mer spesifikke formuleringer samtalen dynamikk eller diskursive kjennetegn.

### **Eksempel D**

Gruppe 2.

Lucas: **Hvorfor velger han å reise selv om han er redd?**

Jesper: Fordi han fikk et kall av broren sin om at han måtte dra og finne han og hjelpe han.

Lucas: **Hva forteller dette om Kavrings som person?**

Jesper: At han er modig. Han tror han er feig. Han er kanskje litt beskjeden ...

Lucas: **Hva kan skje med han?**

Lucas: Som vi sa tidligere, så kan det hende at han blir tatt av Katla sine menn, eller at han blir spist av ulver..

Jesper: Gå seg vill.

Lucas: Ja gå seg vill og ikke komme tilbake i det hele tatt. Eller så kan han finne veien.

Lucas: **Hvorfor blir han ikke der han er?**

Jesper: Fordi han føler han må redde broren sin og at han må være like tøff som broren sin og Sofie. Og at han ikke kan være en feiging.

### **Eksempel E**

Gruppe 2:

Lucas: **Hva er sammenhengen mellom Kavrings mot og kjærlighet til broren?**

Lucas: Eeh han har lyst til å redde broren sin fordi han hadde en drøm hvor han ropte hjelp.

Jesper: Og broren har jo reddet han også.

Lucas: Ja. Og de er jo brødre så de elsker hverandre uansett hva. Han har lyst til å hjelpe han for å ikke se feig ut og sånt.

Som vi ser, utdyper ikke Gruppe 2 noe særlig mer enn det gruppe 6 gjorde ved det innledende spørsmålet og de bruker knapt nok mer kontekst til tross for gjentatte spørsmål, som er relativt like og ment for å gi elevene en inngang til å bruke kontekst i tolkningene sine.

Ekstras spørsmålene endrer ikke diskursen, det er de samme diskursive mønstrene, og de bruker fortsatt kontekst på en begrenset måte. Slik som i eksempel A og B blir ikke hovedpunktet, som er drømmen og savnet, forklart eller begrunnet med noe særlig mer kontekst. Her blir spørsmålene fulgt opp av en tolkningspåstand og blir stort sett ikke fulgt opp videre. I eksempel E blir det først presentert et spørsmål av Lucas. Dette spørsmålet blir besvart med en tolkningspåstand av Jesper som ikke blir fulgt opp videre. Så leser Lucas opp ett nytt spørsmål som igjen blir besvart med en tolkningspåstand av Jesper som heller ikke blir fulgt opp av de andre. Denne samtalen er også kumulativ. I eksempel E blir hovedpunktene, drømmen og savnet gjentatt, men så blir tolkningen utvidet av mer kontekst av Jesper når han henviser til at Jonathan tidligere har reddet Kavring.

Eksempel D og E illustrer en tendens der de færreste gruppene brukte mer kontekst til tross for flere spørsmål som kunne tilrettelagt for dette. Her skiller fortsatt Gruppe 5 seg ut som i større grad uttrykker seg i en usikkerhetsdiskurs som blir uttrykt gjennom språklige markører som «kanskje» og «det kan hende da». Ekstras spørsmålene ser også ut til å ha trigget mer tolkning med bakgrunn kontekst hos en annen gruppe. Nemlig Gruppe 1.

### **Eksempel F**

Gruppe 1.

Line: **Hva er sammenhengen mellom Kavrings mot og kjærlighet til broren?**

Line: Broren var jo skikkelig grei og snill med han da han var syk. For eksempel han satt jo der ved senga..

Julie: Ja.

Line: Eller ved benken da og fortalte historier, fordi han skulle få han til å se lyst på det å liksom dø da.

Julie: De var veldig close, og så tror jeg liksom at han følte at broren sin faktisk brydde seg om han. Hvertfall når folk liksom kom inn i huset hans og han hørte at folk snakket, ikke stygt om han, men de snakket om at han skulle dø og ja.

Line: Ja og de damene, etter at Jonathan hadde reddet han, så fikk han sånne stygge blikk fra de damene.

Julie: Og at han broren at han ikke var overlegen og slem med han selv om han på en måte var smartere, penere og ja. Så han var snill og brydde seg og det tror jeg han følte veldig mye på.

Som vi ser bruker denne gruppen litt mer kontekst når de forklarer tolkningene sine. De viser blant annet til starten av boka og forklarer at Kavring har vært syk og bruker dette som en forklaring på at Kavring tar det valget han tar «For eksempel han satt jo der ved senga». Slik som Gruppe 5 uttrykker Gruppe 1 usikkerhet. «Så jeg tror liksom», «det tror jeg han følte veldig mye på». Dette er i motsetning til gruppe 2 og de fleste andre gruppene som nøyer seg med å referere til drømmen Kavring hadde.

#### 4.1.3 Oppsummering samtale 1:

Kontekst blir for de fleste gruppene brukt til å uttrykke tolkningspåstander, altså tolkninger som språklig i liten grad uttrykker at tolkningen er en mulighet eller en sannsynlighet.

Samtidig signaliserer Gruppe 1 og Gruppe 5 på mange måter at de vet at det er tolkninger de presenterer. Denne bevisstheten kommer til uttrykk gjennom at tolkningene formuleres med usikkerhet samtidig med et behov for å begrunne og forklare tolkingen.

#### 4.2 Samtale 2:

I samtale 2 har elevene lest mer av boken og Kavring og Jonathan akkurat har reddet frihetskjemperen, Orvar, ut av Katlahulen og de blir nå jaget av Tengils menn. For at både Jonathan og Orvar skal komme seg unna i sikkerhet, velger Kavring å hoppe av hesten han og Jonathan sitter på for å ikke sinke dem. Da elevene diskuterte det andre innledende spørsmålet hadde de lest i overkant av 2/3 av boka og skulle sånn sett mer kontekst å bygge tolkningene sine på.

Det innledende spørsmålet til den andre litterære samtalen var:

- **Hvorfor velger Kavring å hoppe av hesten?**

#### 4.2.1 Det inneledende spørsmålet samtale 2:

##### **Eksempel G**

Gruppe 8.

Gaute: Hvorfor tror dere at kavring hoppet av hesten?

Joppe: Jeg vet ikke.

Nils: Fordi han hadde litt sånn dumme tanker om seg selv og...

Joppe: Han ville redde de andre. Hesten kunne ikke løpe fort nok..

Nils: Ja.

Gaute: Han kunne ikke løpe fort nok, men han..

Nils: Han var litt feit.

Gaute: Så han tenkte å hoppe av. Sacrifice seg selv for de andre.

Til tross for at elevene har mer kontekst å tolke med i denne samtalen, kommer dette ikke til syne i tolkningspåstandene deres. Det ser ikke ut til at mer kontekst trigger kontekstuelle tolkninger i de fleste gruppene. Samtalen viser likhetstrekk med samtalen til Gruppe 6 i eksempel A. Hovedpunktet her er at Kavring hopper av hesten for å redde de andre, men dette blir ikke videre begrunnet. Gaute nevner at Kavring må ofre seg selv for de andre, men denne tolkningspåstanden blir ikke fulgt opp av de andre på gruppa. Eksempel G er beskrivende for den generelle tendensen blant alle gruppene. De gjenkjenner og anerkjenner at Kavring må hoppe av hesten for å redde de andre, men begrunner ikke dette videre. Det er også innslag av humor i eksempel G. «Han var litt feit». Til tross for at eksempel G representerer en generell tendens blant de fleste gruppene, skiller likevel Gruppe 1 seg ut diskursivt og denne gruppen bruker mer kontekst for å forklare Kavrings handlinger.

##### **Eksempel H**

Gruppe 1

Julie: Hvorfor valgte Kavring og hoppe av hesten?

Line: Fordi han ville...

Sofia: Fordi han ikke ville ødelegge for Jonathan. Fordi han sakket ned hele og han ville ikke skuffe Jonathan heller.

Julie: Han hadde sviktet hele dalen sin hvis...

Sofia: Ja.

Julie: Og egentlig den andre dalen også da. Han hadde sviktet begge dalene hvis han hadde valgt å fortsette å være på hesten. For da hadde Jonathan eh.. Og de to andre? Hva heter han hovedpersonen?

Sofia: Kavring! Eller han heter ikke Kavring, men han blir kalt for Kavring.

Sofia: Karl!

Julie: Ja.

Line: Ja.

Julie: For da hadde Jonathan, Karl og han fangen blitt tatt til fange. Og han fangen var vel en stor del av revolusjonen.

Line: Ja.

Sofia: Nei, de hadde sikkert blitt drept, fordi de allerede hadde prøvd å rømme.

Julie: Ja. Eh men han var en stor del av den revolusjonen. Begge egentlig to. Både Jonathan og fangen.

Sofia: Ja.

Julie: Og hvis de hadde blitt tatt til fange, så hadde det blitt ødelagt.

I Gruppe 1 utvider de forklaringen i forhold til Gruppe 8 og utdyper at Kavring må redde de andre, fordi Orvar er en viktig del av det de kaller revolusjonen. Her ser vi at gruppen også utvider Kavrings sitt prosjekt i den forstand at det ikke bare handler om å redde seg selv, men det handler også om å redde dalen. En annen ting som er verdt å merke seg i tekstutdraget over er at Gruppe 1 viser tegn til en utforskende struktur, fordi Sofia utfordrer tolkingen til Julie og kommer med en alternativ tolkning. «nei, de hadde sikkert blitt drept», fordi de allerede hadde prøvd å rømme».

#### 4.2.2 Ekstraspørsmål samtale 2:

Ekstraspørsmålene til den andre litterære gruppesamtalen er utformet på samme måte som ekstraspørsmålene i de første litterære gruppesamtalene. Mer spisset og mindre generelle. Den generelle tendensen er at gruppene ikke bruker mer kontekst når de svarer på ekstraspørsmålene i den andre litterære samtalen til tross for å ha lest mer av boka.

##### **Eksempel I**

Gruppe 8

Nils: **Hva risikerer han?**

Gaute: Risikerer hva da?

Joppe: Han risikerer død.

Gaute: Han risikerer å bli tatt av de folka og så bli drept.

Joppe: Ja. Eller tatt til fange.

Nils: **Hvorfor er det viktigere for han at Jonathan kommer seg vekk?**

Gaute: Jonathan er sterkere.

Joppe: Han er viktigere. Det er akkurat som meg og deg, Gustav.

Gaute. Han er stronger, smarter and better.

Nils: Det er større sjanse for at de klarer det liksom.

Samtalen i eksempel I har en kumulerende struktur. Hovedpoengene blir presentert som tolkningspåstander som ikke blir diskutert eller utforsket videre. Det er begrenset bruk av kontekst og det er mer fokus på å gjenkjenne og anerkjenne de ulike poengene. Hvert poeng bygger på forrige poeng uten videre oppfølging. Først blir det stilt et spørsmål om hva de egentlig skal snakke om. Deretter presenterer Joppe en tolkningspåstand «han risikerer død». Denne tolkningen blir ikke fulgt opp av de andre eller utbrodert, og blir heller oppfulgt av en ny tolkningspåstand fra Gaute: «han risikerer å bli tatt av de folka og så bli drept». Denne tolkningen blir anerkjent av Joppe «ja», som etter det presenterer en egen tolkningspåstand «eller tatt til fange». Diskursen i denne samtalen er til sammenlikning med eksempel A slående lik til tross for en bredere kontekst å underbygge svarene sine med og mer spissede spørsmål.

## Eksempel J

Gruppe 3.

Else: Ja oi, nå er det gått 2 minutter. Jeg føler halvparten av den ble litt sånn ja litt sånn her. ok ekstraspørsmål. **Hva risikerer han?**

Sofie: Altså han kan dø.

Else: Han risikerer å bli tatt da. At de ser det, eller at. De finner han og så blir han fanget. Det kan være det skjer etterpå! Og så risikerer han å skade seg når han hopper av.

Sofie: ja ja.

Else: **Hvorfor er det viktigere for han at Jonathan kommer seg vekk?**

Else: Er det fordi?

Sofie: De er ute etter Jonathan. De er ikke ute etter han egentlig, eller det er sikkert det, men så Jonathan må være med og redde Klungerdalen og Kirsebærdalen eller noe sånn fordi.. Ja, det må jo egentlig Kavring og da han bare skjønner ikke helt selv enda den da. Ja, og altså Jonathan er broren hans da. da vil jo at han skal overleve. Og Jonathan hadde ikke klart å ri like fort med han på ryggen.

Else: **Ja, hva sier valget hans om Kavring som person?**

Sofie: Kavring er modig. Han gjør alt han kan fordi han er grei. Og ja.... Selv om han kanskje ikke skjønner selv at han er modig.

Eksempel J er et eksempel der gruppen utbroderer svarerne sine når de får ekstraspørsmål. Sofie beskriver at Kavring er viktig for å redde hele dalen og Sofie i Gruppe 3 forklarer at de hadde blitt sinket og ikke klart å ri like fort med Kavring på ryggen. Sofie sine tolkninger blir imidlertid i liten grad oppfulgt av de andre. Analysen viser at den generelle tendensen er at gruppene ikke bruker mer mye kontekst når de svarer på ekstraspørsmålene i den andre litterære samtalen.

### 4.2.3 Oppsummering samtale 2:

De fleste gruppene bruker fortsatt kontekst på en begrenset måte selv om mulige kontekster for å tolke valgene er flere og mer omfattende i samtale 2 enn i samtale 1. Et annet fellestrekk er at flere av gruppene anerkjenner en ide om at Kavring hopper av hesten for å redde de andre karakterene fra å bli fanget, men de begrunner ikke tolkningene sine ytterligere.

Diskursen har altså ikke endret seg betydelig til tross for at elevene har en bredere kontekst å utdype svarende sine med. Unntaket er Gruppe 1, som bruker mer kontekst og viser tegn til en utforskende struktur i samtalen.

#### 4.3 Samtale 3:

Ved den siste litterære gruppesamtalen hadde elevene blitt presentert for hele boken. Altså blitt presentert for en hermeneutisk helhet. Den begrensede konteksten for den ytre handlingen er slutten på boken der Kavring tar broren sin på ryggen og hopper ned i et juv. Men hele boken er nå kontekst. De har klart å beseire Tengil og dragens hant Katla er også død, men Katla har rukket sprute ilden sin på Jonathan og hestene. Hestene er døde og allerede kommet til Nangilima, men Jonathan kommer ikke til å dø av flammene. Han blir derimot lammet, men fordi han ikke ønsker å leve slik, ber han Kavring ta han på ryggen og hoppe med han til døden. Hvis man dør i Nangijala, kommer man nemlig til Nangilima og der vil ikke Jonathan være lam lengre. I begynnelsen av boken blir Kavring fremstilt som en sykkelig karakter som er avhengig av hjelp, men mot slutten av boken utvikler han seg til å bli en aktiv og handlingsdyktig karakter.

Til den siste litterære gruppesamtalen fikk gruppene spørsmålet:

- **Hvorfor hopper Kavring på slutten av boka?**

##### 4.3.1 Det innledende spørsmålet samtale 3:

Min hypotese har vært at elevene ville bruke mer og mer kontekst i sine tolkninger jo mer av den hermeneutiske helheten de fikk tilgang på. Ved det innledende spørsmålet er midlertid den generelle tendensen lik som i de forrige rundene med litterære samtaler. Gruppene bruker lite kontekst til å begrunne valgene sine, og det viser seg at de fleste gruppene nesten ikke bruker noe mer kontekst nå enn ved første litterære samtale. Dette til tross for en mye bredere kontekst å bygge tolkningene sine på. De fleste samtalene følger også i stor grad en kumulerende struktur. Hvor en tolkningspåstand blir anerkjent og etterfulgt av en annen uten videre utdypning.

#### **Eksempel K**



Gruppe 8.

Joppe: Hvorfor hoppet han av kanten tror dere?

Nils: Fordi broren var lam og broren tenkte på å gjøre det så han ville ikke være alene..

Joppe: Så hadde han sikkert lyst til å være et bedre sted.

Gaute: Og møte Mattias igjen.

Joppe: Og det var ingen grunn til å være der, fordi de trengte han ikke lenger.

Gaute: Og så var det jo litt sånn ødelagt. Det hadde jo vært krig, mange dager inni der..

Nils: Han ville være modig.

De fleste gruppene nevner at grunnen til at Kavring hopper på slutten er fordi han ville redde/hjelpe broren. Flere av gruppene nevner også at Kavring nå har gjort sitt. Han trengs ikke mer, fordi han har vært med på å løse samfunnets problemer. «Og det var ingen grunn til å være der, fordi de ikke trengte han lengre». Som vi ser er Gruppe 8 er innom denne tanken, men de bruker ikke språket sitt for å utype disse tolkningspåstandene.

Gruppe 3 skiller seg litt ut når de diskuterer det innledende spørsmålet. Selv om de også er opptatt av at Kavring hoppet for å hjelpe broren, presenterer de flere tolkninger og begrunner disse med mer kontekst en det som er den generelle tendensen blant de andre gruppene.

### **Eksempel L**

Gruppe 3

Sofie: Jeg tror Kavring og Jonathan hoppet, fordi de ville at det skulle være bra for begge. Kavring ville leve eller..

Sofie: Han ville at de skulle få ha det bra og at de skulle få være sammen. At de skulle kunne gjøre det han alltid hadde drømt om å gjøre med Jonathan, som han ikke hadde fått gjort på grunn av sykdom, død og mye sånt.

Else: Ja, hva tenker du, Heidi?

Heidi: Jeg tenker at.. De lever sammen.

Else: Ja. Og så?

Sofie: De ville jo at det skulle være bra for dem begge. Og så fikk de se..

Else: Så får de se Mathias igjen da.

Sofie: Ja, og så får de være med Grim og Fjaler og alle de er glade i .. Bortsett fra moren deres da, men det går bra..

Sofie: Har dere noen gang tenkt på at han Jossi kommer til å være der?

Else: hahah.

Jenny: Hmm og Tengil.. Nei, kanskje de ikke kommer dit. Kanskje det er sånn snillhetsgrad.

Under kommer jeg til å vise ett eksempel fra samtalen til Gruppe 1. De er innledningsvis også opptatt av at Kavring hopper for å redde broren. «Fordi han ikke ville se broren ha det vondt og vil at de skal være sammen». Men etter dette åpner samtalen seg, de diskuterer andre aspekter ved boken på eget initiativ. De bruker kontekst og henviser til boka når de underbygger sine tolkninger.

### **Eksempel M**

Gruppe 1.

Line: Men hvordan vet egentlig Jonathan alt om Nangijala..?

Sofia: Men det jeg ikke skjønner er at nå har de vært der mange dager, fordi de sover veldig mye.

Julie: mhm.

Sofia: Ja, men moren burde jo vært der siden en dag er sånn mange måneder eller som år.

Line: Ett år var en måned. Så hvis hun.. Kanskje hvis hun skulle leve 50 år til, så hadde det vært 50 måneder.

Sofia: Hvor lang tid har det gått?

Julie: 1:46

Sofia: Hvorfor kaller han broren sin for pølse?

Julie: Nei..

Sofia: Nei, jeg mener sånn brød!

Line: Hahah.

Sofia: Sånn der skorpe. Kavring.

Line: Fordi han broren liker kavringer så godt.

Julie: Men det at han hopper. Det er nok det riktige valget for de da, for nå har de allerede vært separert ganske lenge.

Line: Ja.

Julie: Så når de hopper nå så..

Sofia: Men hvor gammel var han?

Line: var ikke han sånn ti år?

Julie: Jeg tenker 6-7 år.

Sofia: I en av de første sidene av boka, så ser han jo helt 5 år ut.

Her ser vi at Gruppe 1 henviser til bilder i boka når de skal begrunne sine tolkninger «i en av de første sidene av boka, så ser han jo helt 5 år ut». Språket her skiller seg også ut fra de andre gruppene, og er mer preget av usikkerhet og uenighet. «Men hvordan vet egentlig Jonathan alt om Nangijala?». Gruppe 1 bygger også i større grad på hverandres innspill en det som er den generelle tendensen blant de andre gruppene.

#### 4.3.2 Ekstraspørsmål samtale 3:

Ekstraspørsmålene elevene fikk i forbindelse med den siste litterære samtalen skilte seg litt ut fra de tidligere ekstraspørsmålene. Ekstraspørsmålene i de to første litterære gruppesamtalene var ment for å undersøke valgene til Kavring og ga muligheten for elevene til å begrunne disse valgene med kontekst. Svarene viste også mest tolkning innenfor tekstens indre- og ytre nivå. I den siste litterære samtalen fikk elevene ekstraspørsmål som var ment for å trigge simulering av tekstens indre- og ytre nivå, men også på det metaforiske nivået. Eksempler på dette: *Hva slags verden foregår boken i? Får boken deg til å tenke på noe som står på nyhetene for tiden? Har Kavring forandret seg noe gjennom boken?* Spørsmål som ligner på de spørsmålene som, Steffensen (2000) mener den fiktive leseren må stille seg.

Alle gruppene anerkjenner at det har foregått en forandring hos Kavring og de snakker om at han har blitt modigere i løpet av boka og noen grupper nevner også at han har lært å ikke være en lort.

### **Eksempel N**

Gruppe 4

Herman: Haha ok. **Hva har Kavring lært som gjør at han tør å hoppe?**

Peder: Han har lært å ikke være en lort.

Aksel: Og at han kommer til Nangijala.

Eksempel N viser at elevene i denne gruppen har klart å konstruere en hermeneutisk helhet og at de anerkjenner at Kavring har blitt modig i løpet av boken. De har altså en ide om at det har skjedd en utvikling hos Kavring, noe som krever simulering av Oatley's andre nivå, men begrunner ikke tolkningspåstandene med kontekst. En slik kumulativ samtalestruktur finner vi igjen hos de fleste andre gruppene i tilknytning dette spørsmålet og gjør seg gjeldene for de fleste andre ekstraspørsmålene gruppene diskuterte.

Nedenfor vil du se to lignende samtaler som eksempler på at samtalestrukturen opprettholdt en kumulativ progresjon. Dette preget samtalene til tross for at gruppene ble presentert med spørsmål som var ment å fremkalle simulasjon på Oatley's metaforiske nivå.

### **Eksempel O**

Gruppe 2

Lucas: **Får boken deg til å tenke på noe som står i nyhetene nå for tiden?**

Jesper: Ukraina.

Lucas: Ja. Veldig trist.

Lucas: Hva slags verden foregår boken i?

Knut: I en fantasy-verden.

Jesper: I Nangijala.

Lucas: Ok dette var oss. Dette var Jesper, Knut og Lucas.

## Eksempel P

Gruppe 8.

Gaute: **Minner denne boken om andre bøker du har lest?**

Nils Nei..

Joppe: Harry Potter.

Benjamin: **Hva har Kavring lært som gjør at han tørr å hoppe?**

Joppe: han har lært at han...

Nils: Kan stole på broren sin.

Gaute: **Får boken deg til å tenke på noe som står i nyhetene for tiden?**

Gaute: Kanskje krigen i Ukraina...

Joppe: Hæ!?

Gaute: **Hva slags verden foregår boken i?**

Gaute: Vanlig verden og Nangijala.

Det blir ikke brukt mye mer kontekst for tolkningspåstandene når Gruppe 2 og 8 diskuterer ekstras spørsmålet om hvorvidt boken får elevene til å tenke på noe som står i nyhetene for tiden og hva slags verden boken foregår i. De svarer kort og kontant og går deretter videre til neste spørsmål. Begge gruppene forteller at boken får de til å tenke på krigen i Ukraina, men det stopper der. Hvis elevene hadde utdypet sine tolkninger kunne de sagt noe sånt som om at «Tengil hadde okkupert Klungerdalen slik som Putin har okkupert Ukraina». Jesper og Gaute tenker nok i de baner, men det blir aldri forklart nøyere og heller ikke fulgt opp av de andre. Det samme kan sies om der Joppe nevner at boken minner han om Harry Potter. Her er det potensiale for at det syntagmatiske får et paradigmatisk preg, fordi Joppe mest sannsynlig ser at det at det finnes universale fellestrekk (sjangertrekk) som knytter *Harry Potter* og *Brødrene Løvehjerte*, men slik som tolkningspåstandene om at boken minner de om krigen i Ukraina blir dette heller ikke utdypet eller fulgt opp. Eksempel O og P reflekter den generelle tendensen til de andre gruppene når det kommer til måten de i liten grad bruker kontekst for å underbygge tolkningspåstandene sine.

Sofie på Gruppe 3 klarer på sin side å utdype sine tolkninger og forklarer med referanser til boken.

### **Eksempel Q**

Gruppe 3

**Jenny: Får boken dere til å tenke på noe som står i nyhetene nå for tiden?**

Else: Hva er det som står på nyhetene nå for tiden?

Sofie: Russland!

Sofie: Nå er det bare jeg som tenker her...

Heidi: Jeg skal se på nyhetene nå.

Sofie: Altså Putin vil jo styre over Ukraina akkurat som Tengil vil styre over Klungerdalen da.

Else: Mhm.

Sofie sine tolkninger blir ikke fulgt opp av de andre på gruppen, det samme som skjer i gruppen til Gaute og Jesper. Gruppe 1 ser også sammenhengen mellom krigen i Ukraina og Tengils styre over Klungerdalen. Det som skiller Gruppe 1 og de fleste andre gruppene er at i Gruppe 1, så bygger Line, Sofia og Line på hverandres innspill. De bruker kontekst for å forklare sine tolkninger og hjelper hverandre med å tolke med bakgrunn i kontekst.

### **Eksempel R**

Gruppe 1

**Sofia: Får boken deg til å tenke på noe som står i nyhetene nå for tiden?**

Julie: Av det som står i nyhetene for tiden? Det er kanskje sånn krig da.

Sofia: Jaa.

Julie: Ukraina krigen. Tenker vi på noe annet?

Sofia: ISIS...

Julie: To brødre...

Line: Om noen som ikke orker å leve.

Sofia: ISIS fordi...

Line: Fordi andre har det dårlig. Noe sånt noe. Det går.

Sofia: ISIS.

Line: ja, veldig god ide.

Julie: Hva med det at det er to forskjellige. Jo at det er delt i to på en måte. Er det noen land eller noe..

Sofia: Korea! Vi hadde om Korea. Nord-Korea og Sør-Korea delte seg jo fordi Nord-Korea angrep Sør-Korea for å gjennomføre en militærisk gjennomføring.

Line: Ja..

#### 4.3.3 Oppsummering samtale 3:

Til tross for at elevene ved den siste litterære samtalen har fått presentert en hermeneutisk helhet og at hele boken var kontekst, var den generelle tendensen blant gruppene at de opprettholdt en kumulativ samtaleform der elevene presenterte tolkningspåstander som stort sett ikke ble fulgt opp eller utfordret. Som eksemplene viser, kan det se ut som elevene klarer å simulere teksten på alle tre av Oatley's nivåer, men de bruker ikke kontekst for å utdype tolkningene sine og svarer på spørsmålene som om de skulle vært oppgaver i matematikk. Gruppe 1 skiller seg derimot fra de andre gruppene. Når de diskuterer hele boken, så bruker de hele boken for å underbygge tolkningene sine og utviser i større grad en samtaleform som i større grad kan plasseres i Mercer's (2000) kategori for utforskende samtaler, fordi denne gruppen utforsker hverandres utsagn og de resonnerer sammen.

#### 4.4 Helklassemøte:

Helklassemøtet ble holdt spontant på slutten av feltarbeidet, fordi det viste seg at vi hadde litt ekstra tid og både jeg og læreren tenkte det var et innersant sammenligningsgrunnlag for de litterære samtalen elevene hadde i grupper. Ved å se på hva som skjer i den litterære helklassemøtet med en lærer til stede, er det lettere å se hva som eventuelt ikke skjer eller skjer annerledes i de litterære gruppesamtalene. I samtalen læreren hadde med elevene ble det også lagt mest vekt på tekstens ytre- og indre nivå, men diskursen i den litterære helklassemøtet skilte seg fra den generelle diskursive tendensen som viste seg i de litterære

gruppesamtalene med unntak av Gruppe 1, og Gruppe 5. Dette var fordi diskursen i større grad var preget av usikkerhet og elevene og lærer gikk i forhandling om tekstens mening.

### **Eksempel S**

Lærer: Torkel du stilte meg ett spørsmål i stad. Kan ikke du stille det til klassen?

Torkel: Ja. Noe som jeg tenker på da er at.. At dette er noe som på en måte skjer i virkeligheten at Kavring kommer til Nangijala og Nangilima eller at han ligger og er syk da hjemme i leiligheten? Er det noen av dere som har tenkt på det?

Elev: Nei.

Sofia: Kanskje han hallusinerer?

Elev 7: Drømmer.

Sofia: Og at han døde.

Lærer: Ja, kan det være en forklaring? At han er, som du sier, syk. Han hallusinerer, drømmer og at han bare blir med på fortellingen til Jonathan som forteller han om.. Ikke vær redd, fordi jeg kommer alltid etter deg og du kommer alltid etter meg.

Sofia: Men hvordan kunne Jonathan vite om Nangijala og Nangilima når alle de som er der er døde?

Lærer: Men hvem er det som forteller historien om Nangijala?

Mange i klassen unisont: Jonathan.

Lærer: Ja. Så hvem er det som eventuelt kanskje har funnet opp historien om Nangijala?

Elev 7: Jonathan.

Elev: Jaa så er han andre bare syk hele tiden.

Lærer: Ja og blir med på historien. Vi vet jo ikke. Det er ikke nødvendigvis noe sannhet. Det er bare en måte å forstå fortellingen på...

Av tekstutdraget fra helklassesamtalen over, ser vi at læreren modellerer og innlemmer elevene inn i en usikkerhetsdiskurs. «Ja, kan det være en forklaring?». Her formidler læreren eksplisitt at norskfaget er et tolkningsfag hvor påstander ikke kan bevises, men heller sannsynliggjøres. Læreren bruker også språklige markører som «kan», «eventuelt» og «kanskje» som alle uttrykker at tolkningene er muligheter.



Flere av elevene beskriver også at de skjønner mer av boka nå enn da de hadde lest den tidligere, Dette sier noe om at de mest sannsynlig klarer å simulere tekstens indre nivå i større grad nå enn det de klarte som yngre. Det kan tyde på at elevene i denne avhandlingen passer inn i Appleyard's teori om ungdomsleseren.

### **Eksempel T**

Lærer: Hvem er det som har skrevet den?

Flere elever unisont: Astrid Lindgren.

Lærer: Astrid Lindgren ja. Hvor mange av dere har blitt lest for eller lest den selv i løpet av barneskolen?

Elev 8: Aldri ass.

Elev 9: Jeg har hørt den på lydbok.

Lærer: Synes dere historien endret seg nå, nå som dere er ungdommer og ikke små barn?

Elev 10: Jeg synes den var bedre nå.

Lærer: Hvorfor det?

Elev 10: Jeg skjønte litt mer nå.

Lærer: Du skjønte mere nå ja. Ble dere like triste? Julie du ble jo trist

Karl: Julie begynte å gråte.

I dette eksempelet spør læreren om hvorfor etter en elev har utalt at hen liker boka bedre nå enn før. Som nevnt så kan det argumenteres for at hvis en samtale skal kunne være med å utvikle elevenes sekundærdiskurs er det også viktig at elevene vill litt mer enn bare det de får beskjed om. De må bry seg om å forstå og formulere denne forståelsen. I dette eksempelet er det læreren som trigger videre formulering fra eleven.

Selv om læreren fungerer som en trigger til å hjelpe elevene formulere svarene sine, som i eksempelet over, så er det som nevnt en latent konflikt som ligger i det at elevene skal utvikle sin egen forståelse. Og at det ikke hjelper å overta teksttolkningen til læreren, men snarere å bli stand til å formulere og reformulere egen forståelse.

### **Eksempel U**

Torkel: Men tror dere han er klar for å dø når han tørr å ta det hoppet?

Mange i klassen unisont: Ja.

Elev: Men han sa jo i starten av boka at han var klar..

Lærer: Jo han var klar for å dø. Han visste han skulle dø, men han var redd. Og kanskje det som Torkel sier at han tok broren sin i armene og hoppet..

Elev 8: Kanskje broren også døde.

Lærer: Og var trygg. Så hvis han dør i virkeligheten i en fortelling broren har skapt, så dør Karl trygg? Og er ikke redd for han vet at broren hans er der uansett.

Elev: Men han var ikke redd for å dø i begynnelsen av historien heller?

Lærer: Men var ikke Karl redd?

Mange elever unisont: Joo.

I eksempel R ser vi at en elev gir mostand mot læreren sin teori, og denne mostanden er begrunnet med kontekstforståelse og begrunnelser. «Men han var ikke redd for å dø i begynnelsen av historien heller?». Her ser vi at samtalepartnerne engasjerer seg kritisk, men allikevel konstruktivt og forslag blir møtt med alternative tolkninger. Her ser vi også at elevene bruker språklige markører som markerer at tolkningene deres er muligheter «kanskje». Læreren stiller også oppfølgingsspørsmål som har potensiale for å trigge elevene til å gi begrunnelser for tolkningene sine.

#### 4.5 Avsluttende kommentar til funnene:

En tydelig observasjon er at det virket som langt flere elever var engasjert og delaktige i helklassesamtalen. Mange av elevene man knapt kunne høre i opptakene nikkete ivrig og enkelte av de som nesten ikke hadde ytret seg i de litterære gruppesamtalene gjorde det under den litterære helklassesamtalen. Der flere av de litterære gruppesamtalene kan sies å være preget av en kumulativ samtaleform, var det i helklassesamtalen en diskurs som var utforskende og hvor elever og lærer bygde på hverandres innspill. Til en viss grad fikk læreren elevene til å forklare sine påstander og jeg vil dermed anta at denne litterære samtalen var mer fruktbar for trening av literacy-kompetanse for flere av elevene enn det mange av gruppesamtalene viste seg å være. En annen ting jeg fant interessant var da jeg pratet med enkelte elever, som ikke ga mer enn de måtte i de litterære gruppesamtalene, var de i samtale

med meg virket mer engasjerte i boken og kunne til og med komme med teorier om hva som kom til å skje senere i boken. Disse teoriene ble begrunnet med kontekst. En av elevene forsto at Tengil's lur var et viktig element i historien og spekulerte på om noen av de gode karakterene ville få tak i den og bruke den til å få Katla til å snu seg mot Tengil. Samme elev, som presenterte denne teorien i samtale med meg, var imidlertid mer opptatt av å fullføre de litterære samtalene med gruppen sin så raskt som mulig. I de litterære gruppesamtalene situasjonene, presenterte ikke eleven noen teorier basert på kontekst.

## 5. Drøfting:

Utgangspunktet for denne avhandlingen var problemstillingen: *Hva kjennetegner litterære samtaler på 8. trinn der læreren har en tilbaketrasket rolle?* I det følgende kapitlet kommer funnene i avhandlingen til å bli drøftet i lys av tidligere teori.

Bakgrunnen for problemstillingen var en nysgjerrighet på om elevers literacy-kompetanse kunne utvikles hvis elevene diskuterer litteratur uten en lærer til stede. Viktigheten av literacy-kompetanse ble presisert i delkapittel 1.1 og 2.1.1 og som nevnt er literacy-kompetanse en forutsetning for aktiv samfunnsdeltakelse i et samfunn hvor det å kunne orientere seg i tekstpraksiser blir stadig viktigere. Mange forskere mener at denne literacy-kompetansen kan utvikles gjennom litteraturundervisningen, fordi literacy-kompetanse i stor grad krever at man forholder seg til, og tilegner seg andre diskurser enn sin egen primærdiskurs. Dette til forskjell fra sakprosa hvor adressaten har grunn til å oppfatte teksten som direkte ytringer om virkeligheten, altså sin egen kontekst. I et literacy-perspektiv må man altså forholde seg til andre kontekster enn sin egen. Disse alternative kontekstene kan skjønnlitterære bøker tilby. Tekst i kontekst er ett av fem kjerneelementer i norskfaget. I lærerplanen for norskfaget står det presisert at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep og at elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, samtidig som tekstene skal knyttes til både kulturhistorisk kontekst og til egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det står derimot lite til ingenting om hvilken rolle læreren skal ha når man arbeider med tekst og derfor ville jeg ta i bruk et eksperimenterende forskningsdesign for å sette problemstillingen på spissen. Som nevnt i innledningen av avhandlingen er Penne (2010) skeptisk til metoder som støtter seg for mye på elevene alene, fordi elevene er ulike i møter med fiktive verdener. Det er fare for at de elevene som er lite litteraturvante kan få skoleproblemer hvis de blir overlatt til seg selv ifølge Penne (2010, 16).

### 5.1 Lærerenes rolle i tilegnelse av norskfagets diskurs:

Undersøkelsen tyder på at man ikke kan forvente at elevene er selvdrevne på dette trinnet. Uten en lærer som kan modellere, blir det utfordrende å trene tolkningskompetansen. Hovedtanken bak sosiokulturell læringsteori er at læring skjer i interaksjon og kommunikasjon med andre gjennom språklig samhandling i en kontekst og ikke primært

gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001; Aase, 2005, s. 107). Skolens fag representerer ulike sekundærdiskurser, men følge Gee (2015, s. 48-49) er det ikke så enkelt å lære en sekundærdiskurs. Sekundærdiskurser må tilegnes gjennom samhandling i sosiale praksiser som andre allerede har mestret.

Diskursen i de litterære gruppesamtalene og den litterære helklassesamtalen skilte seg fra hverandre. Dette til tross for at det var samme bok som ble tolket og diskutert, og at spørsmålene læreren og jeg stilte i hovedsak handlet om tekstens indre nivå i likhet med spørsmålene elevene ble presentert for i de litterære gruppesamtalene. Det kan være flere grunner til det. Ettersom det er flere sosiale faktorer som påvirker deltagelsen i litterære samtaler, kan det være at den litterære helklassesamtalen i større grad ble oppfattet som en vurderingssituasjon og at elevene derfor var mer motivert for å vise og uttrykke kunnskap heller enn å presentere usikre tolkninger. En annen forklaring er at elevene ikke var vant til arbeidsformen og ikke visste/skjønte hva slags svar de skulle gi for at jeg skulle bli «fornøyd» og trodde de skulle gi svar som om teksten var en saktekst. Det er sannsynlig at helklassesamtalen i større grad representerte en norskfaglig sekundærdiskurs elevene kjente igjen. En diskurs de trolig har fått øvd seg på i sosiale sammenhenger som andre deltakere har mestret, som ifølge Gee (2015), er en forutsetning for tilegning av sekundærdiskurser. I en skolesammenheng vil jeg argumentere for at denne/disse «andre» burde være læreren. I følge Penne (2010) handler skolen om tilegnelse av sekundærdiskurser. Læreren vi møter i denne avhandlingen brukte språklige uttrykk som uttrykker usikkerhet slik som «det kan være en forklaring», «det er ikke nødvendigvis noe sannhet» og «det er bare en måte å forstå fortellingen på...». På den måten modellerte læreren norskfagets tolkningsdiskurs for elevene. Læreren stilte også oppfølgingsspørsmål til elevene slik som «hvorfors det?», noe som gjorde at elevene måtte bruke kontekst for å forklare tolkningene sine. Dette er en forutsetning for læring et sosiokulturelt perspektiv, men også i et literacy-perspektiv, fordi literacykompetanse handler om å kunne tolke skrift ut ifra sin meningsgivende kontekst (Penne, 2013, s. 44). I lys av disse perspektivene vil ikke en tilbaketrukket norsklærer hjelpe elevene oppnå sitt literacy-potensial fordi tilegnelse av diskurser krever samhandling med andre som kan modellere diskursen for en.

### 5.1.2 Hva kan læreren gjøre i den litterære samtalen?

Det kan se ut som læreren aktivt burde modellere en usikkerhetsdiskurs for elevene og ikke bare være en tilrettelegger som i mitt forskningsdesign, og som kan rettferdiggjøres i henhold til LK20. Lærerne bør være en aktiv lytter for å bygge på elevenes tolkningspåstander og hjelpe elevene med å bygge de ut til begrunnede tolkninger med utgangspunkt i teksten, kjenne bokens betydningspotensiale for i samtalen å kunne gjøre del til helhet, og på den måten oppnå en meningsfull fortolkning og forståelse av teksten (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 97). Slik som andre diskurser må norskfagets diskurs tilegnes og derfor bør læreren og elever jobbe systematisk med arbeidsformen litterære samtale før elevene får mer ansvar for å drive samtalen selv.

## 5.2 En fiktiv lese måte besvart med realfagsdiskurs:

Dataene tyder på at oppgavene elevene ble presentert for ikke trigget tolkningsdiskursen selv om de var formulert utelukkende for å gjøre dette og til tross for at det kan se ut som om elevene leste teksten som fiksjon. Penne (2013) beskriver at trening av literacy-kompetanse avhenger at fiktive tekster leses som fiksjon. Det handler om kunne gå ut av egen kontekst og inn i en annen. Tekst må aktivt tolkes i ulike kontekster (Penne, 2013, s. 44). Med en saktekst er det ikke nødvendig å gå ut av egen kontekst og derfor kan veien være kortere for å bli værende i egen primærdiskurs. Den faktive leseren trenger ikke stille seg de samme metaspørsmålene som Steffensen (2000) mener den fiktive leseren må gjøre. Som vi har sett bruker Oatley (2002) begrepet simuleringer om hvordan leseren kan skape sammenheng i tekst, og Penne (2013) beskriver at en viktig forskjell mellom å lese simuleringer som fiksjon eller som fakta er at fiksjonsleseren/den fiktive leseren må tolke handlingene innenfor en fiktiv kontekst. Mine funn kan tyde på at de fleste elevene var i stand til å simulere teksten på alle tre av Oatley's nivåer når de fikk hjelp av spørsmål som trigget dette. Empirien tyder på at elevene oppfattet teksten som fiktiv, men at mange av elevene ikke klarte eller forsto at den litterære samtale krever at man forhandler om tekstens mening og at diskursen når man diskuterer bøker er en diskurs preget av subjektive perspektiver. Oatley's første nivå handler om at man er i stand til å om å skape en helhet i teksten. Da elevene fikk spørsmål om hoppet på slutten av boken minnte dem om noe annet de hadde lest, kunne samtlige grupper referere til starten av boken der Jonathan tar Kavring på ryggen og hopper ut av den brennende leiligheten. Dette kan tyde på at gruppene har klart å skape en hermeneutisk helhet i teksten. Gruppene nevnte at det som skilte de to hendelsene var at det på slutten av boken var det Kavring som var blitt den modige og at han hadde lært «å ikke være en lort». I flere av

eksemplene, blant annet eksempel D og J, kan vi se at elevene beskriver Kavring som modig selv om Kavring kanskje ikke skjønner det selv. «Kavring er modig. Han gjør alt han kan fordi han er grei. Og ja... Selv om han kanskje ikke skjønner selv at han er modig». Dette kan tyde på at elevene også har klart å simulere tekstens indre nivå, fordi de er opptatt av Kavrings følelser. At elevene var opptatt av tekstens indre nivå kan også tyde på at de passet inn i Appleyard's (1994) teori om ungdomsleseren. Den leseren som vil være opptatt av og gruble mer over hovedpersoners handlinger og motiver, og som gjerne sammenligner disse med eget liv. Appleyard's ungdomsleser kan også gjenfortelle innhold og samtidig vise reaksjoner, og komme opp med tolkninger. Flere av gruppene kunne nevne, når de fikk spørsmål om det, at boken hadde noe med fantasy å gjøre. De også så en sammenheng mellom konflikten i boken og den pågående krigen i Ukraina. Dette kan tyde på at elevene var stand til å simulere tekstens metaforiske nivå og at det var potensiale for å «fryse tiden» og finne strukturer som kunne overføres til generell erfaring og kunnskap, som Penne (2010, s. 134) og Skarstein (2013, s. 35) mener den paradigmatisk tenkemåte handler om. Dette potensiale for et metaperspektiv på teksten ble ikke utnyttet, da elevene sjeldent utdypet sine tolkninger. Penne (2010) mener at literacy handler om å reflektere over teksters meninger i ulike kontekster som forutsetter det å kunne tolke kontekstuell samtidig som man tolker primærdiskursivt, noe som skjer gjennom et samspill mellom paradigmatisk - og syntagmatisk tenking. Selv om elevene var i stand til å lese simuleringene som fiksjon, trigget altså ikke spørsmålene tolkningsdiskursen til de fleste av elevene. Det kan virke som mange av gruppene i de litterære gruppesamtalene tolket spørsmålene som oppgavene tilhørende en saktekst eller i matematikk, som krever sikre forklaringer og generaliseringer istedenfor usikre tolkninger som aldri helt kan bevises. Dermed orienterte ikke elevene seg inn mot en usikkerhetsdiskurs, men snarere mot en diskurs som ligner mer på den man finner i realfagene. Dette kan forklare at de litterære gruppesamtalene et kumulativt preg istedenfor at samtalene deres kunne kategoriseres som utforskende. At den generelle tendensen var at elevene ikke brukte hensiktsmessig diskurs da de skulle besvare spørsmålene har konsekvenser. Ikke bare for den litterære samtalen, men også når elevene individuelt skal løse andre oppgaver, for eksempel skolebøkenes oppgaver. De ulike fagene i skolen representerer ulike diskurser. Norskfaget krever en helt annen diskursiv tilnærming enn det fag som naturfag og matematikk gjør. Hvis man ikke blir klar over de diskursive forskjellene i skolens fag, vil min hypotese være at man heller ikke klarer å skille mellom diskurser i voksenlivet.

### 5.3 Ville samtalen sett annerledes ut med en annen bok og et annet opplegg?

Mitt forskningsdesign fungerte ikke som en ideell arena for utvikling av literacy-kompetanse. Av de åtte gruppene som gjennomførte mitt opplegg, var det to grupper som uttrykte en diskurs som kjennetegner norskfaget. Dette til tross for at jeg hadde valgt ut en bok som etter mitt syn skulle legge til rette for utvikling av literacy-kompetanse. En middelalderverden med drager og fabeldyr er, som tidligere beskrevet, en kontekst som drastisk skiller seg fra vår egen og dermed har den, på lik linje som eldre tekster, potensiale for å tydeliggjøre et behov for å tolke tekst i kontekst. Samtidig som boken presenterer en drastisk annen kontekst, åpner boken opp for simulering av tekstens indre nivå gjennom å gi beskrivelser av Kavrings redsler og negative tanker om seg selv. Aspekter ved en bok som Appleyard's ungdomsleser burde være opptatt av. Simulering av tekstens indre nivå er ikke bare viktig for at ungdomsleseren skal like en bok, men i et literacy-perspektiv er det ifølge Penne (2010) også nødvendig å kunne sette sine egne følelser på vent og forstå andres intensjoner og følelser. Man må forstå andres valg ut ifra deres kontekster.

En teori er at elevenes manglende norskfaglige diskurs handler kan handle om at de mislikte teksten de arbeidet med, i tråd med hva Aase (2005) beskriver som en mulig grunn til manglende deltagelse. En elev skrek ut «endelig!» da læreren fortalte at de var nå ferdige med boken. Samtidig var det flere elever som tydelig ble rørt av historien og enkelte elever begynte å gråte. Flere elever uttrykte også at de likte teksten. En annen teori om manglende norskfaglig diskurs kan handle om at når elevene var ferdige med å spille inn, kunne de disponere tiden selv. Det er en mulighet for at elevene ville bruke kort tid på å svare slik at de fikk mer «fritid». En norskfaglig diskurs som krever kontekst for ytringer vil kanskje føles krevende, og vil ofte ta lengre tid enn å presentere svar som er korte og kontante, og som i større grad samsvarer med realfagenes diskurs. Et eksempel som muligens illustrer dette finner vi i eksempel A. Erik er på vei til å utdype tolkningen sin, men blir avbrutt av Karl som vil hoppe videre til neste spørsmål. At elevene ikke hadde noen andre oppgaver de skulle gjøre i etterkant vil jeg si var en svakhet ved mitt forskningsdesign. Når dette er sagt understreker det likevel et poeng om at læreren ikke burde ha en tilbaketrasket rolle. Hvis det blir opp til elevene selv å velge eller velge bort hva skolens innhold skal bestå av, kan konsekvensen av dette være at elevene utelukkende velger innhold de selv finner interessant. En poster og presentasjon av fotballspilleren, Erling Braut Haaland, kan være motiverende for den enkelte elev, men hvis norskfaget for en elev blir ensbetydende med å presentere ulike



fotballspillere, vil ikke norskfaget oppfylle sin rolle om å ruste elevene til fremtidig samfunnsdeltakelse. Denne type oppgaver krever ikke at eleven må forholde seg til andre kontekster enn sin egen. De vil heller ikke vil stimulere til å gå ut av egen primærdiskurs og inn en skolefaglig sekundærdiskurs. Det blir også vanskeligere for læreren og klassen å gå i dialog om tekst hvis elevene skal velge tekster selv. Da kan man risikere at elevene har valgt ut 20 unike tekster og dette gir lite grunnlag for felles diskusjon. Dermed blir også lærerens mulighet for å modellere en norskfagets diskurs begrenset.

#### 5.4 Samfunnsperspektiv:

Elever kommer inn i skolen med ulik primærdiskurs (Penne, 2010, s. 35). De elevene som har gode forutsetninger for å tilegne seg skolens sekundærdiskurser er de elevene som snakker om litteratur i hjemmet. Man kan anta at de har foreldre som gir dem en forståelse av hvordan de skal oppføre seg i intervjusituasjoner eller når man skal holde presentasjoner. De elevene som ikke har disse forutsetningene hjemmefra, vil måtte lære det et sted. Literacy-kompetansen, som innebærer å kunne forholde seg til andre kontekster og mestre sekundærdiskurser, kan sees på som en del av skolens ansvar. Som det står i LK20, skal norskfaget ruste elevene til å delta i arbeidsliv og demokratiske prosesser gjennom at elevene får kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Derfor er det problematisk hvis læreren lar elevene tilegne seg sekundærdiskurser på egenhånd eller har en tilbaketrukket rolle. Noen kan elever kan mestre disse ukjente situasjonene, slik som Gruppe 1 og Gruppe 5, men disse gruppene var unntaket i mitt datamateriale. Det er heller ikke utenkelig at andre elever på tilsvarende trinn også ville funnet det vanskelig å benytte seg av en hensiktsmessig diskurs i forbindelse med mitt opplegg. Dette illustrerer et demokratisk problem. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017), hviler et demokratisk samfunn på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Hvis skolen, og i den forlengelse læreren ikke tar tak i de diskursive ulikhetene mellom elevene ved å la de selv få ansvar for å tilegne seg sekundærdiskurser, er skolen med på å opprettholde ulikheter. De elevene som kommer fra hjem der primærdiskursen ligger langt fra skolens og samfunnets sekundærdiskurser vil med en tilbaketrukket lærer ikke ha like muligheter for aktiv samfunnsdeltakelse som det de «litteraturvante» elevene vil ha. For Gee (2015) handler literacy om å mestre sekundære diskurser. Altså språklige og kommunikative møter uten for hjem og nærmiljø (Penne, 2010, s. 34). Et slikt språklig møte kan eksempelvis være en intervjusituasjon. Dermed er det å

mestre sekundærdiskurser viktig for samfunnsdeltakelse. Mestrer du ikke intervjusituasjonens diskurs, vil du heller ikke få jobben du har lyst på eller trenger. Norskfaget representerer også en slik sekundærdiskurs. Gjennom tilegnelse av norskfagets diskurs og bevisstgjøring på at det kreves ulikt språk i ulike språklige og kommunikative møter utenfor hjemmet, vil elevene bli bedre rustet til å senere kunne delta i arbeidsliv og demokratiske prosesser, slik som Utdanningsdirektoratet (2019) mener norskfaget skal bidra med. Det må tilføyes at selv om flere av gruppene i dette prosjektet ikke mestret diskursen i det spesifikke opplegget jeg hadde utformet, betyr det ikke at de ikke vil mestre og å tilegne seg andre sekundærdiskurser ved senere anledninger. Det så vi i den litterære helkassesamtalen der diskursen i mye større grad var preget av en utforskende samtaleform hvor elevene og lærer forhandlet om teksten, og der språket var preget av usikkerhetsdiskurs. Dette understreker likevel et poeng. Uavhengig av om elevene forsto hva slags diskurs som var mest hensiktsmessig eller ikke i forbindelse med mitt oppgavedesign, og med det forbeholdet om at dataen kunne sett annerledes ut hvis elevene hadde fått disse oppgavene av læreren sin, tyder det likevel på at elevene ikke alltid klarer å orientere seg i uvante diskurser alene til tross for antatt høy sosioøkonomisk bakgrunn. Det trengs en lærer til stede for å veilede og pense inn mot riktig diskurs. Penne (2010) sin problematisering av en elevorientert litteraturundervisning er derfor ut fra mitt syn verdt å opprettholde, og læreren burde ikke uforbeholdent ha den tilbaketrunkne lærer som ideal.

## 6. Avslutning:

Denne avhandlingen har undersøkt problemstillingen: *Hva kjennetegner litterære samtaler på 8. trinn der læreren har en tilbaketrunket rolle?* Som ramme for denne avhandlingen lå et sosiokulturelt læringsperspektiv og et syn på literacy og literacy-kompetanse som forutsetning for aktiv samfunnsdeltakelse.

Avhandlingens tittel «Han har lært å ikke være en lort» kan sees på som en illustrasjon for den generelle tendensen av de litterære elevstyrte gruppesamtalene som tyder på at elever på 8.trinn er i stand til å konstruere en hermeneutisk helhet av å lese en hel fantasy-bok og at denne helheten blir anerkjent som fiktiv av leseren. Sitatet illustrerer også i denne avhandlingen et uforløst potensial i trening av literacy-kompetanse med en tilbaketrunket lærer. Dette sitatet ble uttrykt som en påstand som i større grad kjennetegner andre diskurser

enn norskfagets tolkningsdiskurs, og på lik linje som mange av de andre tolkningspåstandene til elevene, ble heller ikke denne tolkningspåstanden fulgt opp av de andre elevene på gruppa. Den generelle tendensen var at elevene ikke brukte språket for å utype tolkningspåstandene sine. I et sosiokulturelt perspektiv lærer man gjennom å bruke språket og derfor ligger det også et uforløst potensialt her.

Oppgaven kan tyde på at elevene trenger læreren sin. Empirien i denne avhandlingen kan tyde på at de fleste elevene trenger læreren sin når de arbeider med diskurser som er ukjente for dem. For at diskurser skal tilegnes er det viktig med en lærer som kan modellere og trigge elevene inn i en norskfaglig tolkningsdiskurs, som kan bidra til å trene deres literacy-kompetanse. Med dette i tankene er det en bekymring for at læreren i dag står fritt didaktisk at hen kan la lesing og dialog rundt skjønnlitteratur være opp til elevene selv. Samtidig har jeg troen på at lærerutdanningsinstitusjonene vil gjøre den kommende lærerstanden klar over denne problemstillingen og at de fleste lærere i den norske skolen aktivt vil gå i dialog med elevene om skjønnlitteratur for å bidra til at alle elever når sitt literacy-potensiale. Det er ikke bare viktig for elevene selv, men også for samfunnet i sin helhet, fordi literacy-kompetanse kan sees på som en forutsetning for aktiv samfunnsdeltakelse.

## Kilder:

- Attebery, B. (1992). *Strategies of Fantasy* Indiana Uneversety press.
- Bachtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Red.). Ariadne forl. URN:NBN:no-nb\_digibok\_2015071008058
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (4. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.
- Bruner, J. S. (1986). Two Modes of Thought II. S. Bruner (Red.), *Actual minds, possible worlds* (The Jerusalem-Harvard Lectures). Harvard University Press.
- Claudi, B. M. (2019). I blindsonen. Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor ikke. *Norsklæreren, 2*.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet: en grundbog IS. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-487). Hans Reitzel.
- Gee, J. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge.
- Igland, M.-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori IO. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisthet også for de svake elevene [Visions 2011: Teaching]. *Acta didactica Norge, 6*(1). Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together* (1. utg.). London: Routledge.
- Møhl, B. & Schack, M. (1980). *Når barn læser : litteraturoplevelse og fantasi*. Gyldendal.
- Nussbaum, M. C., Engelstad, I. & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the Story Worlds of Fiction. I M. C. Green, J. J. Stranger & T. C. Brock (Red.), *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations* (s. 57-88). Psychology Press.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforl.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv ID. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacyi læringskontekster*. Cappelen Damm akademisk
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet:Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge, 8*(1), 5.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.

- Skagen, K. (2001). Veiledningssamtaler i bakhtins perspektiv IO. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*.
- Skarstein, D. (2022). Litteraturhistorie som mål og middel - Hva kan elevers lesninger av eldre tekster fortelle oss? . I B. M. Claudi & Norendal (Red.), *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning* Universitetsforlaget
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 85-117.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst : et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg. utg., Bd. [63]). Cappelen Damm akademisk.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., Solem, M. S. & Skovholt, K. (2021). *Samtaleanalyse : en praktisk innføring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Steffensen, B. (2000). *Når barn læser fiktion : grundlaget for den ny litteraturpædagogik* (2.udg. utg.). Akademisk Forlag.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring : den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling* (1. utgave. utg.). KF.
- Teigland, A.-S. (2014). Fantasy. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur- ei innføring* (Bd. 2, s. 99-109). CAPPELEN DAMM AS
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (2004). The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Lærplan i norsk*. Kunnskapsdepartementet.
- Veiteberg, J., Kirke, u.-o. f. & Nasjonalt, I. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler IB. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.

Vedlegg:

# Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

12.04.2023, 13:31

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Elevers tolkninger i samtale om fantastisk litteratur](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

232895

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

16.12.2022

**Prosjekttittel**

Elevers tolkninger i samtale om fantastisk litteratur

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Dag Skarstein

**Student**

Torkel Skaug

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

**prosjektet**

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!



## **Forespørsel om deltagelse forskningsprosjektet** ***Elevers tolkninger i samtaler om fantastisk litteratur***

### **Bakgrunn og formål:**

Jeg er masterstudent ved Oslomet – Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier og skal i løpet av våren 2023 skrive en masteroppgave. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan elever på 8. trinn snakker om en skjønnlitterær tekst innenfor for sjangeren fantastisk litteratur.

### **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har vært så heldig å få samarbeide med ..... om å samle inn data til min masteroppgave. .... gir ut dette skjemaet på mine vegne for å be om samtykke til at ditt barn deltar i prosjektet.

### **Hva innebærer deltakelse studien?**

Deltakelse i studien er frivillig. Deltakelse i studien innebærer at elevene følger klassens norskundervisning og deltar i gruppesamtaler om boka «Brødrene Løvehjerte». Det vil si at barnet ditt sine innspill vil komme med på lydopptaket dersom hen deltar i studien. Lydopptaket vil senere bli transkribert (gjort om til skriftlige data) og brukt som eksempler i oppgaven. Alle navn på elever vil bli anonymisert i oppgaven. Elever som ikke deltar vil kunne følge samme undervisning, men da uten opptak. Hvis barnet ditt deltar, kan du og barnet ditt få se det skriftlige materialet med anonymiserte navn om du ønsker det.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Alle barnets personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil at hen skal delta eller senere velger å trekke hen fra studien. Alle opptak vil bli slettet når prosjektet er slutt.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverneregelverket.

- *Det er kun jeg og min veileder ved OsloMet som vil ha tilgang til lydopptaket.*
- *Navnet til ditt barn blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*
- *Datamaterialet lagres på en forskningsserver.*
- *Hvis barnet ditt deltar, vil han/hun ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av oppgaven min. Navnet vil være anonymisert, og jeg vil ikke ha tilgang til andre opplysninger som kan gjøre at barnet ditt blir gjenkjent.*

### **Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er levert. Dette er etter planen mai 2023. Lydopptaket blir slettet, og samtykkeskrivet blir makulert ved prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet Storbyuniversitetet ved Dag Skarstein (veileder)  
Epost: [dagska@oslomet.no](mailto:dagska@oslomet.no)
- OsloMet Storbyuniversitetet ved Torkel Skaug  
Epost: [s313687@oslomet.no](mailto:s313687@oslomet.no)
- Personvernombud ved OsloMet, Ingrid S. Jacobsen  
[Ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:Ingrid.jacobsen@oslomet.no)

Med vennlig hilsen

Torkel Skaug

Student ved femårig masterprogram i lærerutdanning 5.-10. trinn

Epost: [s313687@oslomet.no](mailto:s313687@oslomet.no)

Telefon: 41215528

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevers tolkninger i samtaler om fantastisk litteratur*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at \_\_\_\_\_ (barnets navn) deltar i samtale med lydopptak som blir skrevet av og brukt som eksempler i masteroppgaven.

Lydopptaket kan behandles frem til prosjektslutt mai 2023. Barnet mitt kan trekke seg fra prosjektet når som helst innen prosjektet er avsluttet i mai 2023. Jeg kan trekke mitt barn fra deltakelsen før prosjektslutt uten å begrunne dette.

## Opplegg *Brødrene Løvehjerte*

Notis til lærer: I dette opplegget er poenget å se om elevene tolker både ytre og indre landskap i teksten ved hjelp av lite lærerveiledning. Lærer velger selv hvordan elevene får lest boka, men det er viktig (Hvertfall for mitt forskningsprosjekt) at lærer ikke selv kommer med fortolkninger i løpet av lesingen. I dette opplegget er det tilrettelagt for tre fagsamtaler som tar utgangspunkt i ett enkelt spørsmål. Elevene får beskjed om at de skal ta utgangspunkt i dette hovedspørsmålet, men at de står fritt til å diskutere andre aspekter ved teksten. For eksempel karakterene. Resten av hjelpespørsmålene kan ligge på pulten til elevene og hvis de går «tom» for ting å snakke om kan de snu arket og diskutere disse spørsmålene.

### Lesestopp s 67

Spørsmål tilknyttet lesestopp s 67:

- Hvorfor bestemmer Kavring seg for å dra fra Ryttergården og ri opp mot fjellene?

Hjelpespørsmål når elevene blir ferdig med å diskutere rundt det første spørsmålet (Disse skal ikke vises til elevene umiddelbart):

- Hva risikerer han ved å ta det valget som han tar?
- Hva ville skjedd hvis han ikke hadde gjort det?
- Hvorfor velger han å reise selv om han er redd?
- Hva forteller dette om Kavring som person?
- Hva kan skje med han?
- Hvorfor blir han ikke der han er?
- Er det en sammenheng mellom Kavring's mot og kjærlighet til broren?

## Lesestopp s 193

Spørsmål tilknyttet lesestopp s 193:

- Hvorfor velger Kavring å hoppe av hesten?

Hjelpespørsmål når elevene blir ferdig med å diskutere rundt det første spørsmålet (Disse skal ikke vises til elevene umiddelbart):

- Hva risikerer han?
- Hvorfor er det viktigere for han at Jonathan kommer seg vekk?
- Hva sier valget hans om Kavring som person?

## Lesestopp etter boken er lest

Spørsmål tilknyttet slutten av boka:

- Hvorfor hopper Kavring på slutten av boka?

Hjelpespørsmål når elevene blir ferdig med å diskutere rundt det første spørsmålet (Disse skal ikke vises til elevene umiddelbart):

- Vet Kavring hva som vil skje når han hopper?
- Minner dette hoppet om noe annet du har lest i romanen? Hva er likt, og hva er ulikt?
- Har Kavring forandret seg gjennom boken?
- Minner denne boken om andre bøker du har lest? Hvorfor?
- Hva har Kavring lært som gjør at han tør å hoppe?
- Får boken deg til å tenke på noe som står i nyhetene når for tiden?
- Hva slags verden foregår boken i?